

**Relaciones gramaticales y semántico-textuales entre la producción escrita en español e inglés de estudiantes de un programa de formación de licenciados en lengua inglesa**

**Sandro Alfonso Echeverry Palacio**  
**Humberto Uchima Tasama**

**Universidad Tecnológica de Pereira**  
**Facultad de Educación**  
**Maestría en Lingüística**  
**Pereira**  
**2018**

**Relaciones gramaticales y semántico-textuales entre la producción escrita en español e inglés de estudiantes de un programa de formación de licenciados en lengua inglesa**

**Sandro Alfonso Echeverry Palacio**  
**Humberto Uchima Tasama**

Trabajo de grado realizado para obtener el título de  
Magister en Lingüística

Director de trabajo de grado  
Enrique Arias Castaño, PhD.

**Universidad Tecnológica de Pereira**  
**Facultad de Educación**  
**Maestría en Lingüística**  
**Pereira**  
**2018**

**Nota de aceptación:**

---

---

---

---

---

---

**Firma del director del trabajo de grado**

---

**Firma del jurado**

---

**Firma del jurado**

---

**Pereira, marzo de 2018**

### **Agradecimientos**

En primer lugar, agradezco a Dios y a mi familia por el apoyo y las bendiciones recibidas a lo largo de este proceso formativo. A nuestro asesor por su disposición y entrega, y a mi compañero de tesis por su apoyo a mi desarrollo profesional y personal.

**--Humberto Uchima Tasamá**

Dedico este trabajo a quienes, como yo, buscan con su trabajo y esfuerzo dejar semillas de conocimiento sembradas en este universo tan amplio, pero tan apasionante, como es la lingüística.

Agradezco infinitamente a Dios por guiarme y por fortalecerme cada día; por darme la bendición de recoger frutos como este trabajo. A nuestro director y guía, Enrique Arias Castaño por su sabiduría, disposición y compromiso. A nuestros docentes de la Maestría en Lingüística que provocaron el interés en cada una de nuestras investigaciones. Al programa de Licenciatura en Lengua Inglesa por su colaboración e interés en este estudio y, por supuesto, a los participantes de este trabajo por ser el eje de nuestra investigación.

A mi madre, mi esposa y mi hermoso hijo, gracias por estar siempre ahí.

**--Sandro A. Echeverry Palacio**

## Tabla de contenido

<b>Resumen.....</b>	<b>9</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>10</b>
<b>Presentación.....</b>	<b>11</b>
<b>1 Marco problemático.....</b>	<b>13</b>
<b>1.1 Planteamiento del problema .....</b>	<b>13</b>
<b>1.2 Preguntas de investigación .....</b>	<b>17</b>
<b>1.3 Objetivos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3.1 Objetivo general .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3.2 Objetivos específicos .....</b>	<b>18</b>
<b>1.4 Justificación .....</b>	<b>18</b>
<b>2 Marco teórico .....</b>	<b>21</b>
<b>2.1 Estado de la cuestión.....</b>	<b>21</b>
<b>La escritura académica en contextos universitarios y las relaciones entre lenguas.....</b>	<b>21</b>
<b>La transferencia de habilidades de escritura L1 - L2 y la suficiencia en L2.</b>	<b>23</b>
<b>2.2 Bases teóricas.....</b>	<b>25</b>
<b>Principios básicos del bilingüismo y la educación bilingüe.....</b>	<b>26</b>
<b>Teorías cognitivas del bilingüismo. ....</b>	<b>29</b>
<b>La analogía del témpano de hielo. ....</b>	<b>29</b>
<b>La hipótesis del umbral. ....</b>	<b>30</b>

	Hipótesis de la interdependencia lingüística .....	34
	Destrezas básicas de la comunicación interpersonal (BICS) y la proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua (CALP). .....	37
	<b>Competencia textual. ....</b>	<b>38</b>
	<b>Alfabetización académica. ....</b>	<b>42</b>
	<b>Producción de textos escritos. ....</b>	<b>44</b>
	<b>El texto y su estructura .....</b>	<b>48</b>
	<b>La coherencia. ....</b>	<b>50</b>
	<b>La cohesión. ....</b>	<b>52</b>
	<b>La progresión temática.....</b>	<b>53</b>
	Progresión de tipo lineal. ....	53
	Progresión de tema constante.....	54
	Progresión de temas derivados.....	54
<b>3</b>	<b>Marco metodológico.....</b>	<b>56</b>
<b>3.1</b>	<b>Tipo de investigación .....</b>	<b>56</b>
<b>3.2</b>	<b>Población y muestra.....</b>	<b>57</b>
<b>3.3</b>	<b>Tratamiento de los datos .....</b>	<b>61</b>
	<b>Técnicas e instrumentos de recolección de datos. ....</b>	<b>61</b>
	<b>Recopilación del corpus. ....</b>	<b>62</b>
	<b>Análisis de los datos. ....</b>	<b>64</b>

<b>4</b>	<b>Resultados.....</b>	<b>68</b>
<b>4.1</b>	<b>Conciencia metalingüística sobre el proceso de construcción de textos escritos en español y en inglés.....</b>	<b>68</b>
	Conciencia sobre el conocimiento adquirido para la construcción de textos escritos en L1 y en L2. ....	69
	Conciencia de los estudiantes sobre el nivel de competencia textual adquirido en el proceso de alfabetización académica.....	82
<b>4.2</b>	<b>Estrategias utilizadas en la producción de textos escritos en L1 y L2 .....</b>	<b>94</b>
	Estrategias de planeación y textualización. ....	94
	Estrategias de uso de mecanismos de cohesión. ....	103
	Uso de repetición. ....	103
	Estrategia de progresión temática. ....	106
	Uso de sinonimia para evitar repetición.....	109
	Estrategias de control gramatical y lexical. ....	114
<b>5</b>	<b>Conclusiones y recomendaciones.....</b>	<b>124</b>
<b>6</b>	<b>Bibliografía .....</b>	<b>131</b>
<b>7</b>	<b>ANEXOS.....</b>	<b>136</b>
<b>7.1</b>	<b>Anexo 1. Encuesta para caracterizar y delimitar la población.....</b>	<b>136</b>
<b>7.2</b>	<b>Anexo 2. Transcripciones de los textos en español e inglés .....</b>	<b>137</b>
<b>7.3</b>	<b>Anexo 3. Formato para la elaboración de textos en L1 .....</b>	<b>140</b>
<b>7.4</b>	<b>Anexo 4. Formato para la elaboración de textos en L2 .....</b>	<b>141</b>

<b>7.5</b>	<b>Anexo 5. Entrevista semi-estructurada.....</b>	<b>142</b>
<b>7.6</b>	<b>Anexo 6. Segmentos de entrevista.....</b>	<b>144</b>



## Resumen

Este estudio describe las relaciones semántico-textuales y gramaticales entre la producción escrita en L1 y L2 de un grupo de estudiantes de primer semestre de un programa universitario de formación de licenciados en inglés. Como base, se tomó en cuenta que 1) la comprensión y la producción de textos escritos en español y en inglés han arrojado bajos resultados en diferentes niveles de escolaridad en Colombia, y 2) la instrucción en escritura en L1 y L2 del programa de Licenciatura en Lengua Inglesa no se hace de manera articulada. Las bases teóricas para este estudio parten de la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (HIL) desde Cummins (1976) y Baker (2001) e involucran constructos de la texto lingüística (Van Dijk, 1997; Flower y Hayes, 1981; Cassany, 1995; Calsamiglia y Tusón, 2004; Alandía, 2004). Esta es una investigación cualitativa, descriptiva, no experimental de tipo transversal de acuerdo con la naturaleza de los objetivos y los datos. El análisis del corpus utilizó como metodología el Análisis de Contenido para dar cuenta de las características de la competencia textual de los participantes a nivel de producción. Los resultados destacan que 1) existen relaciones entre la conciencia metalingüística de los participantes para la construcción de textos escritos en L1 y L2 y 2) existen relaciones entre las estrategias utilizadas por los participantes para la elaboración de textos escritos en L1 y L2. Estos resultados aportarán a la investigación en alfabetización académica en contextos de educación bilingüe y servirán como base para el diseño y ajuste de programas de formación de licenciados en lenguas que desean fortalecer su producción escrita.

*Palabras clave:* competencia textual, alfabetización académica, suficiencia común subyacente, interdependencia lingüística, conciencia metalingüística, estrategias textuales.

### **Abstract**

This research describes the semantic-textual and grammatical relationships between written production in L1 and L2 in a group of second semester students from an English Teacher Education academic program. That 1) test results in written comprehension and production in Spanish and English in different Colombian educational levels have been low, and 2) writing instruction in L1 and L2 in the academic program of Licenciatura en Lengua Inglesa is not articulated. The theoretical bases for this study are based on the concept of Linguistic Interdependence Hypothesis (HIL), supported by Cummins (1976) and Baker (2001), and involve concepts from textual linguistics (Van Dijk, 1997; Flower and Hayes, 1981; Cassany, 1995; Calsamiglia and Tusón, 2004; Alandia, 2004). This is a qualitative, descriptive, non-experimental, transverse research, according to the nature of the objectives and the data. The analysis of the corpus used Content Analysis as a methodology to account for the characteristics of the textual competence of the participants at the production level. The results highlight that 1) there are relationships between the participants' metalinguistic awareness for the construction of texts written in L1 and L2 and 2) there are relationships between the strategies used by the participants for writing texts written in L1 and L2. These results will contribute to research in academic literacy in contexts of bilingual education and will serve as a basis for the design and adjustment of English teacher education programs that aim at strengthening the written production of students.

*Key words:* textual competence, academic literacy, common underlying proficiency, linguistic interdependence, metalinguistic awareness, textual strategies.

## **Presentación**

En un proceso de aprendizaje bilingüe, especialmente en un ambiente de educación superior, se requiere desarrollar competencias en escritura académica. La composición de un texto requiere habilidades y conocimientos de tipo morfosintáctico, semántico, discursivo y retórico, de acuerdo con el nivel de suficiencia en la lengua en la que se escribe. Dichos saberes deben ser aplicados apropiadamente para que lo que se comunica demuestre claridad y organización, según los parámetros de cada lengua. Por lo tanto, es posible que cuando un individuo escribe en dos lenguas diferentes, tanto las habilidades como los conocimientos en producción escrita se transfieran en doble vía. En 1976, Jim Cummins planteó la Hipótesis de Interdependencia Lingüística (HIL) para explicar la incidencia que tiene la lengua nativa en el desarrollo de una segunda lengua, no solo en aspectos académicos sino también en habilidades comunicativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, esta investigación buscó explorar dicha interdependencia lingüística a partir de las relaciones semántico-textuales y gramaticales en la producción de textos académicos en español e inglés por parte de estudiantes de primer semestre de un programa de formación de docentes de inglés en una universidad pública de Pereira, Colombia.

Este estudio surgió de las presunciones de que (1) según la HIL existe interrelación entre la escritura académica en español y en inglés; que (2) durante el primer semestre los estudiantes del programa de licenciatura reciben instrucción, en español y en inglés, en escritura de textos académicos; y que (3) dicha instrucción se presenta de forma paralela pero no de forma articulada.

A partir de estas bases, se presentó un marco problemático que establece la escritura académica en programas de formación de docentes de inglés, hablantes de español como lengua nativa, como el objeto de esta investigación. De igual modo, se elaboró el marco teórico que guía este estudio para establecer la base epistemológica necesaria para relacionar las variables implicadas. En este sentido, se conceptualiza sobre el bilingüismo y las teorías cognitivas derivadas que dan lugar a la HIL. Se incluye el concepto de competencia textual como eje articulador de la producción de textos escritos a partir de un proceso de alfabetización académica en un contexto educativo de bilingüismo aditivo. Derivado de estos marcos de referencia, se realizó un diseño de investigación con base en el Análisis de Contenido (Fraenkel, Wallen y Hyun, 2011) para guiar la recolección y el análisis del corpus.

Los resultados de esta investigación aportarán al campo de la texto lingüística, la lingüística aplicada a la enseñanza de lenguas y a los estudios en alfabetización académica en contextos de bilingüismo aditivo. Además, los hallazgos servirán como base para posibles diseños o ajustes curriculares en programas de formación de licenciados en lenguas que pretendan mejorar la producción escrita en L1 y L2.

## **1 Marco problemático**

### **1.1 Planteamiento del problema**

Los programas de formación de docentes en lenguas extranjeras son un escenario de educación bilingüe de tipo académico que propicia el desarrollo de competencias cognitivas y comunicativas tanto en lengua materna (L1) como en segunda lengua (L2). Los estudiantes de este tipo de programas hacen uso de su L1 y L2 en la producción de diversos textos escritos según el plan de estudios, que en la mayoría de los casos privilegia la L2 sobre la L1 porque se asume que ya existe un desarrollo de competencias lingüísticas en la primera lengua. Algunos de los textos a producir incluyen: resúmenes, reportes de observación, reflexiones pedagógicas, ensayos, artículos científicos, planes de clase, trabajos de grado, entre otros.

Elaborar estos textos requiere conocimientos, habilidades y estrategias de escritura, que se adquieren a partir de la instrucción recibida en ciertas asignaturas en ambas lenguas. Dichos espacios de formación deben propiciar el desarrollo de habilidades escriturales en diferentes tipos de texto. Además, es necesario que exista cierto dominio de la lengua en la que se escribe, lo cual aplica para la lengua nativa, pero requiere mayor esfuerzo para la L2. Un estudio llevado a cabo en la Universidad de Murcia indica que las habilidades en escritura son transferibles entre la L1 y la L2 mientras se posea cierto nivel de suficiencia en L2 (Cabaleiro, 2003). En este sentido, en tanto se domine lo suficiente la lengua no nativa, la producción escrita en español y en inglés en este tipo de contexto se podría fortalecer a partir del establecimiento de relaciones textuales transferibles, es decir que se replica lo aprendido de una lengua hacia la otra.

Algunos expertos en bilingüismo resaltan la importancia de considerar la L1 en el fortalecimiento de la escritura en L2 en tanto que se pueden transferir elementos estructurales,

estrategias y habilidades entre ambas lenguas. Cummins (2000) identifica cinco aspectos presentes en la redacción de textos que se pueden transferir: elementos conceptuales, estrategias metacognitivas y metalingüísticas, aspectos pragmáticos de la lengua, elementos lingüísticos específicos y la conciencia fonológica. Por su parte, Cloud, Genesee & Hamayan (2000) proponen que aspectos escriturales comunes como el alfabeto y la puntuación, estrategias de comprensión, habilidades de estudio, hábitos y actitudes son transferibles del español al inglés. Es decir que, si un usuario posee ciertas habilidades, reconoce algunos aspectos y utiliza estrategias para escribir en su lengua materna, existe la posibilidad de que se transfieran al proceso de escritura en L2.

Según Cummins (2000), las personas bilingües poseen ventajas de tipo cognitivo sobre las monolingües como la variedad de experiencias para la atribución de significados, la flexibilidad mental que logra el mecanismo de alternancia entre lenguas y la capacidad consciente e inconsciente para establecer similitudes y diferencias entre dos lenguas. Sin embargo, varios estudios relacionados con la escritura académica en dos lenguas (Berman, 1994; Ferrari, 2004; Fumihiko, 2009; Pérez, 2001) advierten que, aunque una amplia gama de habilidades y estrategias de aprendizaje desarrolladas en L1 pueden transferirse positivamente a la L2 en lectura y escritura, cierto nivel de competencia en dichas áreas en la primera lengua es necesario para que la segunda no se afecte negativamente.

En el caso de Colombia, la evaluación de la comprensión y producción de textos escritos en español demuestra que los estudiantes presentan bajo desempeño. Por ejemplo, los resultados del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos de la OCDE (Pisa) evidencian que en el 2015 el 43% de los estudiantes evaluados en Colombia obtuvo un nivel bajo de desempeño en competencias en lectura, y que solo un 1% alcanzó un nivel alto. El promedio alcanzado fue de

425, que se encuentra 29 posiciones por debajo del promedio de la OCDE. El Plan Nacional de Lectura y Escritura propuesto por el MEN en el 2011 nace debido a la deficiencia detectada por estudios y pruebas nacionales e internacionales en lo que respecta a las competencias desarrolladas en lectura y escritura por estudiantes de educación básica y media. Dicho plan se sustenta en un proyecto llevado a cabo por el Grupo de Investigación DiLeMa (Didáctica de la Lengua Materna y la Literatura), de la Universidad del Quindío. Los hallazgos muestran que en los niveles de educación básica y media se escriben adecuadamente oraciones simples, pero no ocurre lo mismo con las compuestas, lo cual afecta la consistencia global del texto. También se observó que los estudiantes prestan poca atención a la revisión de los elementos formales de los textos y presentan dificultades para elaborar un escrito teniendo en cuenta la audiencia a quien va dirigido. No obstante, la estructuración de los escritos es clara.

En Risaralda, a nivel de educación superior, la Universidad Tecnológica de Pereira concentra una amplia población estudiantil de varios municipios, que además de su formación disciplinar se beneficia de los programas y asignaturas del Departamento de Humanidades e Idiomas para el desarrollo de competencias comunicativas. La escritura de textos académicos se orienta con un enfoque en los niveles de argumentación y síntesis a partir de la asignatura Comunicación Oral y Escrita, transversal a varios programas académicos. Además, este departamento ofrece un diplomado que busca fortalecer la lectura y la escritura académica de los estudiantes. A pesar de los esfuerzos de la universidad, la intensidad horaria de la asignatura en mención para los programas en los que se cursa es de sólo 3 horas semanales, para un total de 48 horas en un semestre. En la mayoría de los casos, se ofrece esta materia en las primeras etapas de formación, lo que podría incidir en la correcta aplicación de técnicas y estrategias al momento de

producir textos académicos en los últimos semestres, especialmente si otras asignaturas no contribuyen a la continuidad en el desarrollo de habilidades en lectura y escritura.

Uno de los programas beneficiados con la asignatura de Comunicación Oral y Escrita es la Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI). Este curso hace parte del plan de estudios del primer semestre, con 3 créditos académicos. De manera paralela, los estudiantes cursan Inglés Básico, con una intensidad horaria de 128 horas semestrales, dónde por lo menos el 20% se dedica a la habilidad de escritura. Esta habilidad se sigue desarrollando de manera explícita y en grados mayores de dificultad hasta el sexto semestre. Como se puede observar, durante el primer semestre los estudiantes de LLI son formados en la escritura de textos en inglés tales como párrafos descriptivos y narrativos, mientras que en español se trabajan relatorías, reseñas y ensayos argumentativos, entre otros. Algunas composiciones, como los resúmenes, comparten características textuales con los párrafos descriptivos y narrativos que se producen en Inglés Básico. Sin embargo, estos procesos no se interrelacionan de manera alguna, lo que resulta en desconocimiento por parte de los docentes a cargo acerca de las tipologías textuales que se trabajan en cada asignatura y hace que se exija un nivel diferente en las competencias a desarrollar. Por lo tanto, se dificulta determinar el impacto que tiene la instrucción en escritura en L1 en la producción textual en L2 y viceversa.

A pesar de la intensidad de enseñanza de la escritura en inglés, se han evidenciado dificultades de tipo textual en la calidad de los productos escritos (coherencia y cohesión), especialmente en los trabajos de grado. En las reuniones de las áreas del programa se advirtió una falta de articulación entre el desarrollo de competencias escriturales en inglés con el español, ya que el área de lengua materna, encargada de las asignaturas con contenido en español, ha trabajado aislada de las demás áreas. Por lo tanto, una investigación que considere la



interrelación de estos procesos desde los primeros semestres evitaría que al interior de las áreas disciplinar y de lengua materna se continúe con procesos independientes de instrucción en escritura.

Para superar esta situación problemática, se hace necesario contar con un referente teórico producto de una investigación que describa las relaciones entre el desarrollo de habilidades de producción escrita en inglés y en español. Este marco de referencia sería el punto de partida para generar propuestas pedagógicas que permitan la articulación de las áreas de Lengua Materna y segunda lengua. De este modo, se podrían establecer propuestas de trabajo con objetivos comunes y un seguimiento formal al proceso de escritura bilingüe durante el pregrado.

## **1.2 Preguntas de investigación**

¿Qué relaciones gramaticales y semántico-textuales se presentan entre la escritura de textos académicos en español y en inglés de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP)?

Responder esta cuestión principal implica plantear los siguientes interrogantes:

¿Qué conocimientos gramaticales y semántico-textuales en español y en inglés poseen estudiantes de primer semestre de (LLI) de la (UTP) para la escritura de textos académicos?

¿Qué estrategias de escritura a nivel gramatical y semántico-textual utilizan estudiantes de primer semestre de (LLI) de la (UTP) en español y en inglés para la escritura de textos académicos?

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivo general**

Caracterizar las relaciones gramaticales y semántico-textuales entre la escritura de textos académicos en español y en inglés de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP).

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

Describir los conocimientos gramaticales y semántico-textuales adquiridos en español y en inglés por estudiantes de primer semestre de LLI de la UTP para la escritura de textos académicos.

Describir las estrategias gramaticales y semántico-textuales utilizadas por estudiantes de primer semestre de LLI de la UTP para escribir textos académicos en español y en inglés.

### **1.4 Justificación**

Para países como Colombia, el hecho de contar con ciudadanos que dominen una o más lenguas extranjeras hace que aumente la competitividad. Según la Ley de Bilingüismo 1651 de 2013 y el documento visión 2019, el desarrollo de habilidades como la lectura y escritura en dos lenguas se vuelve indispensable para que los ciudadanos del país respondan a las exigencias del medio y tengan un mejor desempeño en los ámbitos académico y laboral.

Países como Estados Unidos, Canadá y España han realizado estudios en bilingüismo con niños de básica primaria acerca del desarrollo de habilidades de lectura y escritura. Los resultados han demostrado que la transferencia que los estudiantes hacen cuando leen y escriben

en ambas lenguas tiene efectos positivos; además, se ha evidenciado mejor desempeño lingüístico, cognitivo y académico. Sin embargo, las investigaciones realizadas en estos países (Bild y Swain, 1989; Umbel y Oller, 1994) se han adelantado generalmente con niños y en comunidades de inmigrantes o en países donde coexisten dos lenguas distintas; fines diferentes a la realidad y propósitos particulares del contexto colombiano.

En Colombia, los fines del Ministerio de Educación Nacional para el fortalecimiento del bilingüismo en la educación superior y los resultados obtenidos por estudiantes de licenciaturas en idiomas en las pruebas Saber Pro sustentan la necesidad de investigaciones que exploren las relaciones entre la L1 y la L2 en procesos como la producción textual escrita. Por lo tanto, este estudio permitiría que los programas de formación de docentes en lenguas extranjeras cuenten con datos empíricos como base para la articulación de micro currículos de asignaturas en inglés y en español. De este modo, se daría apertura al diálogo entre disciplinas para establecer rutas de alfabetización académica en ambas lenguas, en especial en relación con la escritura.

La Universidad Tecnológica de Pereira se beneficiaría de este estudio, ya que el aspecto de producción escrita de los estudiantes es un indicador de calidad institucional. Los procesos que adelanta la universidad, en conjunto con el instituto de lenguas extranjeras y el departamento de Humanidades e Idiomas, necesitan datos para propuestas de alfabetización académica que se realizan con los estudiantes que ingresan por primera vez a la universidad.

Los resultados obtenidos en el presente estudio aportarán a la Maestría en Lingüística desde la línea de investigación en lenguaje y educación. Esta investigación servirá como referente para propuestas de investigación y trabajos relacionados con alfabetización académica en contextos bilingües. Este estudio aportará información sobre los conocimientos y estrategias para la escritura de textos en inglés y español, lo cual aportará a la teoría en procesos de

educación bilingüe, al igual que en la texto-lingüística. Específicamente, esta investigación se ocupa de las relaciones de forma y significado del texto (organización, estructura, coherencia y cohesión), al igual que de los procesos sociales y cognitivos involucrados en la escritura en ambientes académicos en inglés y en español.

Para el programa de Licenciatura en lengua inglesa es importante cualificar el nivel de suficiencia de sus docentes en formación en los ámbitos investigativos, pedagógicos y disciplinares; la escritura académica es fundamental para la ejecución de tareas y avances dentro del programa. Además, el tema de esta investigación proporcionará información para la articulación entre las áreas disciplinar y de lengua materna. Por ejemplo, permitirá determinar el grado de incidencia de la asignatura de Comunicación Oral y Escrita en la formación lingüística de los estudiantes del programa, las oportunidades de articulación con la asignatura de Inglés Básico y posibles oportunidades de mejora en el planteamiento de su micro currículo y prácticas didácticas.

La viabilidad de este proyecto se soporta primeramente en el acceso directo que tienen los investigadores a los sujetos participantes y a los contextos en los cuales se realizará el estudio. Además, existe la posibilidad de recolectar los datos cuando los participantes hayan recibido preparación en escritura en L1 y L2 por un semestre académico. Por otro lado, este trabajo permitirá ejercer la investigación formal como parte de la responsabilidad como docentes universitarios que tienen los investigadores.

## **2 Marco teórico**

### **2.1 Estado de la cuestión**

#### **La escritura académica en contextos universitarios y las relaciones entre lenguas.**

Los estudios realizados por Choi, Hee y Jieun (2006), Fukuda (2011), Kubota (1998) y O'Shanahan, Guzmán y Jiménez (2013) buscaron establecer relaciones entre la escritura en L1 y L2. Sus hallazgos concluyeron que las habilidades escriturales adquiridas en la lengua materna pueden ser transferidas a la segunda lengua al igual que las estrategias utilizadas en L1 durante la escritura. Por otro lado, los resultados de Kobayashi y Rinnert (2008) mostraron que la capacitación recibida en escritura en L1 y L2 motivó el uso del metaconocimiento de los estudiantes cuando se les solicitó producir escritos en ambos idiomas y evidenció que los participantes percibieron la escritura en ambas lenguas como un proceso similar.

Los trabajos de Fukuda (2011) y O'Shanahan, Guzmán y Jiménez (2013), ambos con un enfoque sociocognitivo, evidenciaron que la transferencia de habilidades de lectura y escritura de una lengua a otra es posible. Estos resultados se encuentran directamente alineados con la hipótesis de la interdependencia lingüística propuesta por Cummins (2000). Sin embargo, los trabajos difieren en la población, ya que el segundo se llevó a cabo con niños hispanoparlantes que no han tenido la misma exposición a la L2 que los estudiantes universitarios, quienes poseen mayor conciencia metalingüística. Además, los métodos de recolección y análisis de datos fueron diferentes, en tanto que Fukuda (2011) utilizó un método mixto a partir de encuestas, entrevistas semiestructuradas, cuestionarios, pruebas y la correlación de Pearson, mientras que O'Shanahan

et al. (2013) compararon un grupo focal de hablantes nativos de inglés con otro de hispanoparlantes aprendices de inglés como segunda lengua desde la aplicación de pruebas.

Los estudios de Choi, Hee y Jieun (2006), Huang, Liang y Dracopoulos (2010) y Kobayashi y Rinnert (2008) se realizaron en contextos universitarios. Los trabajos coinciden en que los productos escritos para el estudio eran de tipo argumentativo. No obstante, difieren en cuanto a los métodos de recolección de datos ya que Choi et al. (2006) implementaron un test de escritura para dividir a los participantes en dos grupos según su nivel de suficiencia en esta habilidad, mientras que Huang et al. (2010) utilizaron la correlación de Pearson. Por su parte, Kobayashi y Rinnert (2008) trabajaron con un corpus de ensayos elaborados por un grupo de estudiantes, quienes habían recibido entrenamiento intensivo en este tipo de escritura L1 y L2 como preparación para los exámenes de ingreso a la universidad. Estos trabajos concluyeron que los estudiantes hicieron uso de la lengua materna cuando escribían en L2, desde la transferencia de aspectos organizacionales y estructurales hasta el uso de estrategias de planeación y revisión. Lo anterior demuestra que la escritura en dos lenguas conduce a la utilización de la conciencia metalingüística.

Los trabajos de Choi, Hee y Jieun (2006), Fukuda (2011), Kubota (1998) y Kim y Yoon (2014) se llevaron a cabo en el mismo continente, aunque los métodos utilizados no fueron los mismos. Tres de los estudios realizados utilizaron el protocolo del pensamiento manifestado (Think-aloud protocol), mientras que Fukuda (2011) y Huang et al. (2010) usaron la correlación de Pearson, cuestionarios y entrevistas. Solo uno de los trabajos hizo uso de los grupos focales. La mayoría de las investigaciones se realizaron en contextos universitarios, excepto el estudio llevado a cabo por O'Shanahan et al. (2013), cuya muestra se conformó con niños canadienses.

**La transferencia de habilidades de escritura L1 - L2 y la suficiencia en L2.** La incidencia que tiene la lengua nativa en la producción escrita en inglés, de estudiantes de secundaria y universidad, ha sido tratada en varias investigaciones, que consideran la suficiencia en L2 como una variable importante (Berman, 1994; Kubota, 1998; Van Weijen, Van den Bergh, Rijlaarsdam y Sanders, 2009; Kim y Yoon, 2014). Dichos estudios se han enfocado en aspectos cognitivos, tales como competencias lingüísticas, escritoras y estratégicas, al igual que aspectos textuales, como las relaciones gramaticales, léxicas y discursivas. Tres investigaciones consideraron participantes universitarios (Kubota, 1998; Van Weijen et al., 2009; Kim y Yoon, 2014) y una se llevó a cabo con estudiantes de secundaria (Berman, 1994). Cabe resaltar que estos estudios se realizaron en cuatro países diferentes: Islandia, Japón, Holanda y Corea.

Los aspectos comunes entre estos trabajos son (1) que los estudiantes cursaban inglés como L2 en distintos niveles de suficiencia y (2) que la cantidad de participantes era relativamente baja (9, 20, 46), con excepción del trabajo de Berman (1994) que contó con 126 participantes. Los resultados de estas investigaciones coinciden en que las habilidades de escritura son transferidas entre la lengua nativa (L1) y la L2 (Berman, 1994; Kubota, 1998), en tanto que exista suficiente dominio de la L2. Este último aspecto afectó directamente la calidad de los textos escritos en L2 desde las estructuras gramaticales (Kubota, 1998; Van Weijen et al., 2009), pero no incidió directamente en la aplicación de estrategias ideacionales para la generación de ideas y compensatorias, cuyo propósito es la resolución de deficiencias lingüísticas (Kim y Yoon, 2014).

Berman (1994) y Kubota (1998) partieron de un enfoque sociocognitivista en tanto que consideran la escritura como un ejercicio que requiere habilidades metacognitivas (planeación, organización, categorización, etc.) y el uso de estrategias cognitivas y el conocimiento

declarativo según el género textual a producir y la cultura a la cual pertenecen los escritores. Además, ambos estudios basaron sus hallazgos en la evaluación de ensayos persuasivos en ambos idiomas, escritos por el mismo participante, ya que este tipo de textos demanda un nivel alto de abstracción que refleja no solo la competencia discursiva de los ensayistas, sino también su visión del mundo como agentes sociales. Por último, ambos estudios revelaron que un nivel de suficiencia mínimo en la L2 es requerido para que el fenómeno de transferencia de habilidades escritoras se pueda evidenciar.

Los trabajos de Van Weijen et al. (2009) y Kim y Yoon (2014) se realizaron en contextos académicos de educación superior que requerían la producción de textos académicos, como el ensayo, los cuales demandan un alto grado de abstracción. Los investigadores enfocaron su interés en tareas y estrategias de tipo cognitivo que se presentan en el proceso de escritura, no solamente por el grado de dificultad del género en sí, sino también por el hecho de tener que redactar en una lengua que no es la nativa. Ambos trabajos coincidieron en el uso de protocolos de pensamiento manifestado (*Think-aloud protocol*) para recolectar datos del uso de L1 durante la escritura de ensayos en L2. Los hallazgos se asemejan en que a pesar de los diferentes niveles de suficiencia en L2 de los participantes, el uso de L1 es recurrente durante la planeación, estructuración, organización y revisión del texto escrito en L2, sin que ello incida en la calidad de la redacción, la cual se afecta únicamente por el nivel de dominio de la lengua en la cual se escribe, en este caso, el inglés.



## 2.2 Bases teóricas

En este apartado se presentan las teorías seleccionadas para sustentar el presente estudio. Los fundamentos teóricos que se describen a continuación surgen de investigaciones que se han llevado a cabo en contextos académicos de educación bilingüe. Se inicia con las diferentes concepciones que se tienen del bilingüismo. Posteriormente, se hace referencia a autores como Jim Cummins y Colin Baker, quienes figuran como aquellos con más renombre debido a los aportes significativos que ambos han hecho en el ámbito del bilingüismo, más concretamente las teorías cognitivas del bilingüismo. Dentro de los aportes encontrados en dichas teorías, algunos de las más pertinentes para el análisis de esta investigación son la suficiencia común subyacente y la interdependencia lingüística. Los hallazgos presentes en otras investigaciones, que guardan relación con aspectos de este estudio, muestran resultados positivos en los estudiantes expuestos a contextos académicos de educación bilingüe a nivel lingüístico, cognitivo y académico.

Posteriormente, se relacionan los principios y teorías cognitivas desde la perspectiva de autores como Bachman y Palmer (1996), Alandia (2004), Carlino (2003), Tusón y Calsamiglia (2004), Cassany (1995), y Van Dijk (1997), para ahondar en lo que respecta a la competencia textual, la alfabetización académica, la producción de textos escritos, el texto y su estructura. Estas bases y conceptos teóricos pretenden delimitar y dar mayor claridad a la explicación del fenómeno en estudio y para sustentar el análisis de los datos de la investigación. Finalmente, se hace una aproximación al problema planteado en esta investigación partiendo de la teoría descrita en los párrafos anteriores.

**Principios básicos del bilingüismo y la educación bilingüe.** El concepto de bilingüismo ha sido uno de los más debatidos, dado que no ha sido tan claro hasta qué punto puede considerarse una persona como bilingüe. Baker (2001) parte de la necesidad de distinguir el bilingüismo individual y el social. En el bilingüismo individual, una persona puede hablar en dos lenguas; sin embargo, utiliza una más que la otra y es posible que su competencia sea mayor en una de ellas. De igual manera, puede darse el caso de que una persona utilice la lengua para comunicarse de manera oral, mientras que con la otra lo hace de manera escrita. Ello da lugar a una distinción entre la habilidad de la lengua y su uso. Baker (2001) cita a Valdés y Figueroa (1994) para argumentar que los bilingües son clasificados de acuerdo con la edad, la habilidad, el equilibrio entre las dos lenguas, el desarrollo y el contexto en el que se adquiere la lengua.

Estos mismos autores adicionan otras dimensiones al bilingüismo, como lo son el bilingüismo electivo y el circunstancial. La primera dimensión se refiere a quienes seleccionan en sus escuelas o colegios aprender otra lengua. Los estudiantes de estas instituciones pertenecen a poblaciones de lengua mayoritaria y el desarrollo de su lengua materna no se ve afectado. La segunda dimensión del bilingüismo es la circunstancial. En este caso, la lengua se aprende por las necesidades que tienen las personas de sobrevivir en el medio. Un ejemplo claro es el de los inmigrantes que pertenecen a poblaciones de lengua minoritaria y no tienen otra opción que aprender la lengua de la población mayoritaria para adaptarse al contexto.

Cuando se dice que alguien es bilingüe, se espera que la persona tenga desarrolladas, como mínimo las cuatro habilidades básicas: escucha, habla, lectura y escritura. Según Baker (2001), estas habilidades se encuentran divididas en dos dimensiones: receptivas (escucha y lectura) y productivas (habla y escritura); es decir, oralidad y alfabetismo. No obstante, dentro estas habilidades se encuentran otras como la pronunciación, el rango de vocabulario, el control

gramatical, entre otros, que son requeridos en contextos académicos. La vida cotidiana también exige conocimiento de las normas sociales, el acento, etc. Por su parte, Diebolds introduce el concepto de bilingüismo incipiente; el cual permite que personas con bajo nivel de suficiencia en la segunda lengua puedan ser considerados como bilingües. Otro tipo de bilingüismo encontrado en el trabajo de Baker (2001) es el bilingüismo equilibrado. Este tipo de bilingüismo agrupa a quienes han desarrollado y alcanzado altos niveles de competencia en ambas lenguas. No obstante, algunos críticos argumentan que una persona no desarrolla ambas lenguas al mismo nivel ni tampoco las usa para los mismos propósitos. Para Baker, decir quién es bilingüe es una tarea muy difícil dado que se puede caer en una concepción arbitraria, ya sea maximalista o minimalista.

Cummins (2000) aborda el bilingüismo aditivo y comenta que en los últimos treinta años se han llevado a cabo más de un centenar de estudios en los que se han observado los efectos positivos del bilingüismo aditivo en los estudiantes a nivel lingüístico, cognitivo y académico. Los hallazgos más recientes muestran en los estudiantes un desarrollo de habilidades metalingüísticas; además de las ventajas de aprender otras lenguas. Para Cummins (2000) el bilingüismo aditivo hace referencia a aquella “forma de bilingüismo que resulta cuando los estudiantes adicionan una segunda lengua a su kit de herramienta intelectual mientras continúan el desarrollo conceptual y académico en su lengua materna”. En la misma línea Baker (2001) define el bilingüismo aditivo como aquel que ocurre cuando un individuo o un grupo de personas aprenden una segunda lengua sin que ello afecte el mantenimiento o desarrollo de la lengua materna. Es un contexto donde la segunda lengua se adiciona, pero en ningún momento reemplaza la primera lengua; lo cual potencia el desarrollo del bilingüismo. El desarrollo

cognitivo y lingüístico que se asocia con este tipo de bilingüismo opera a través del mismo sistema central de procesamiento conocido como la suficiencia común subyacente.

Por otra parte, García, Ibarra Johnson y Seltzer (2017) utilizan el término bilingües emergentes para quienes han sido oficialmente designados por escuelas como aprendices del idioma inglés, al igual que para los hablantes del inglés que están aprendiendo otras lenguas como el español, el mandarín, etc.

El trabajo de Siguan (2001) también aporta información relevante en la concepción del bilingüismo. Para Siguan, definir bilingüismo no ha sido una tarea fácil. Haugen (1953) citado en Siguan (2001), expresa que el bilingüismo se presenta cuando una persona es capaz de “emitir mensajes completos y con sentido en dos lenguas”. Para Halliday, Mckintosh y Stevens (1968, citados en Siguan, 2001), el bilingüe es aquella persona con plenas competencias en dos lenguas que hace uso de ellas en cualquier situación, sin que se presente interferencia. Siguan (2001) argumenta que estas perspectivas frente a lo que es ser bilingüe han sido muy discutidas, puesto que ninguna persona posee a profundidad las mismas competencias en ambas lenguas. De ser así, el bilingüe tendría la misma preferencia por ellas, además de conocerlas en su amplitud y profundidad. Los bilingües en su mayoría, poseen una lengua con la cual se identifican y utilizan con mayor frecuencia en sus relaciones personales, considerada como la principal dado que en la mayoría de los casos es la primera que aprendieron, y por eso la llaman “lengua materna”.

El trabajo de Siguan (2001) trata uno de los temas de mayor controversia en lo que respecta a determinar cuándo una persona puede ser considerada bilingüe. Este elemento es la evaluación del bilingüismo. Uno de los aspectos que el autor aborda es la competencia lingüística, la cual se observa desde cuatro dimensiones: fonológica, morfosintáctica, léxica y textual. Cada una de estas dimensiones debe evaluarse desde las habilidades de comprensión

(escucha y lectura) y producción (habla y escritura); lo cual llevaría a realizar 16 exámenes distintos que pueden presentar problemas en cuanto a la objetividad de la calificación de las pruebas. Por ejemplo, las pruebas diseñadas por ingleses y estadounidenses no comparten los mismos niveles de exigencia y criterios para evaluar. Para Siguan (2001), una manera de evidenciar el bilingüismo en un individuo sería observarlo cuando utiliza ambas lenguas en diferentes contextos y situaciones sociales, pero es muy poco probable que se haga con una población grande, por lo que implicaría observar el comportamiento de las personas a lo largo del día. Son varias las definiciones y perspectivas que surgen con respecto a lo que se entiende por bilingüismo dependiendo la población (minoritaria o mayoritaria) en la que las lenguas entran en contacto.

**Teorías cognitivas del bilingüismo.** El desarrollo del bilingüismo en contextos académicos potencia varios niveles en los estudiantes entre los que se encuentra el nivel cognitivo. Estudiosos del bilingüismo y de los fenómenos que de allí se derivan como Jim Cummins y Colin Baker hacen contribuciones significativas a este campo desde las hipótesis y teorías cognitivas; además de apoyarse en otras investigaciones que demuestran hallazgos positivos de sus aportes. Estas teorías cognitivas del bilingüismo son pertinentes para abordar el análisis de los datos de esta investigación por las semejanzas que existen entre los estudios realizados y la presente investigación.

***La analogía del témpano de hielo.*** Uno de los grandes aportes de Cummins (1980a, 1981a, citado en Baker, 2001) es el modelo de suficiencia común subyacente, representado a través de una analogía en la cual dos témpanos de hielo se observan separados sobre la

superficie, cada uno representa una lengua diferente. Sin embargo, bajo la superficie del témpano de hielo, las dos partes se encuentran fusionadas. Esta analogía sostiene que los dos sistemas lingüísticos no funcionan de manera separada porque operan bajo el mismo sistema central de procesamiento. Independientemente de la lengua que la persona se encuentre utilizando, las habilidades básicas de producción oral, escucha, lectura y escritura operarán bajo el mismo sistema central. Es por esto por lo que, si se expone al estudiante a un desarrollo adecuado de la L1 o L2, los resultados permitirán a los estudiantes afrontar con éxito los desafíos cognitivos que se demandan en el aula. La analogía también apoya la idea de que el desarrollo cognitivo puede verse favorecido en programas bilingües o multilingües.

Cummins (2000) contribuye al campo del bilingüismo con la formulación e introducción de la hipótesis de la interdependencia lingüística y la hipótesis del umbral. El autor incluye estudios empíricos en los que la transferencia entre dos lenguas tiene resultados positivos desde lo académico y lo cognitivo, y la influencia de ambas hipótesis en las políticas educativas y las prácticas. El autor argumenta que la interdependencia lingüística es de crucial importancia en la comprensión de la naturaleza del desarrollo académico de los estudiantes bilingües y en la planeación de programas educativos apropiados para contextos de lengua minoritaria y mayoritaria. La hipótesis del umbral, por su parte, ha sido poco utilizada para la creación de políticas; sin embargo, es importante en el continuo desarrollo del bilingüismo durante la escuela, por los beneficios observados en los niños a nivel educativo y lingüístico.

***La hipótesis del umbral.*** La hipótesis del umbral, al igual que la interdependencia lingüística, ha sido cuestionada y mal interpretada por otros autores. No obstante, Cummins (2000) reconoce que, en un comienzo, la concepción de dicha hipótesis no era muy clara, por

varias razones: una de ellas tiene que ver con el hecho de no especificar el grado de dominio fuerte que los estudiantes deben alcanzar en L1 y L2. Tampoco se indicó claramente a qué aspectos de dominio se hacía referencia. Dada la condición en que el *input* sea proporcionado en ambas lenguas, la hipótesis requeriría que los estudiantes cuenten con un cierto grado de dominio en ambas lenguas. Por otra parte, si el *input* se proporciona en la segunda lengua, el dominio se necesitaría sólo en la L2. Las diversas concepciones que han tenido educadores de varias partes del mundo, que pertenecen a programas de formación bilingüe, ha llevado a confundirla con la interdependencia, ya que han retrasado la instrucción en la lengua mayoritaria argumentando que es necesario tener un nivel umbral en la lengua materna antes de aprender la L2. Asimismo, consideran que la transferencia entre las lenguas ocurre como parte del proceso, es decir, de manera automática. Así, de no contar con un nivel alto en la primera lengua podría afectarse el desarrollo de la segunda.

Existen varios estudios que demuestran que el bilingüismo influencia de manera positiva los aspectos académicos y cognitivos. Para Daller (2001) la hipótesis del umbral contribuye a “dar explicación a las relaciones existentes entre los diferentes tipos de bilingüismo y el desarrollo cognitivo”. De acuerdo con lo planteado por esta hipótesis, los tipos de bilingüismo son tres: limitado, desequilibrado y equilibrado. El primer tipo de bilingüismo hace referencia a alcanzar una competencia baja en ambas lenguas, teniendo como resultado efectos poco alentadores en lo que respecta al desarrollo cognitivo. En el segundo, se evidencia la competencia alcanzada en una de las dos lenguas de acuerdo con la edad del niño. En el tercer tipo de bilingüismo, el niño, teniendo en cuenta su edad, cuenta con una competencia desarrollada en ambas lenguas, lo cual beneficia su desarrollo cognitivo. Aun cuando la hipótesis

ha sido criticada y mal interpretada, sus aportes siguen siendo significativos en el campo del bilingüismo y el plurilingüismo.

Como consecuencia de las problemáticas encontradas con respecto a la concepción de la hipótesis del umbral, Cummins (2000) se apoya en varios estudios para aclarar el estatus teórico de esta hipótesis. Estas investigaciones evidencian resultados positivos cuando el desarrollo de habilidades en dos lenguas ocurre de manera continua y en situaciones de bilingüismo aditivo, teniendo como resultado avances significativos desde lo metalingüístico, académico y cognitivo. Los trabajos llevados a cabo por Ricardelli (1992, 1993) en Australia y en Roma, Bialystok (1987a, 1987b, 1998), Lasagabaster (1998) citados en Cummins (2000) apoyan la validez de la hipótesis del umbral dado que los resultados de sus investigaciones concluyen que se observa mejor desempeño académico en el grupo de estudiantes bilingües que en el monolingüe. Además, los bilingües reflejan pensamiento creativo, conciencia metalingüística y habilidades verbales y no verbales.

Por lo tanto, desarrollar competencia en ambas lenguas proporciona ventajas para el desarrollo cognitivo de los estudiantes, el cual se produce cuando se ha alcanzado un nivel umbral en la L2. Por el contrario, si se cuenta con un nivel bajo en una de las lenguas, los resultados en cuanto al desempeño y desarrollo cognitivo serán negativos. Por consiguiente, existirían dos umbrales, uno bajo y otro alto.

En cuanto al umbral más bajo, este nivel muestra los efectos cognitivos y académicos negativos como consecuencia de los bajos desempeños de suficiencia en las dos lenguas, mientras que el umbral alto demuestra todo lo contrario, como resultado de un bilingüismo aditivo. Cummins (2000b, citado en Baker, 2001) representa la teoría del umbral utilizando la analogía de una casa de tres pisos en cuyos lados se encuentran dos escaleras que se relacionan



cada una con la L1 y la L2, indicando que el niño se puede desplazar hacia arriba y no necesariamente debe quedarse estacionado en un solo lugar. En dicha representación, también se observa un primer y segundo umbral. En la parte inferior de la casa aparecen aquellos estudiantes cuyas competencias en las dos lenguas no se encuentran debidamente desarrolladas en comparación con la edad y evidencian efectos negativos. En el medio están los estudiantes que son competentes en una lengua, pero en la otra no. Aquí no se observan diferencias significativas entre quienes reciben educación bilingüe y los compañeros monolingües. En la parte superior de la casa se encuentran los estudiantes que han desarrollado la competencia adecuada para su edad en ambas lenguas. Es en esta etapa donde se observan niveles cognitivos más altos que los estudiantes monolingües.

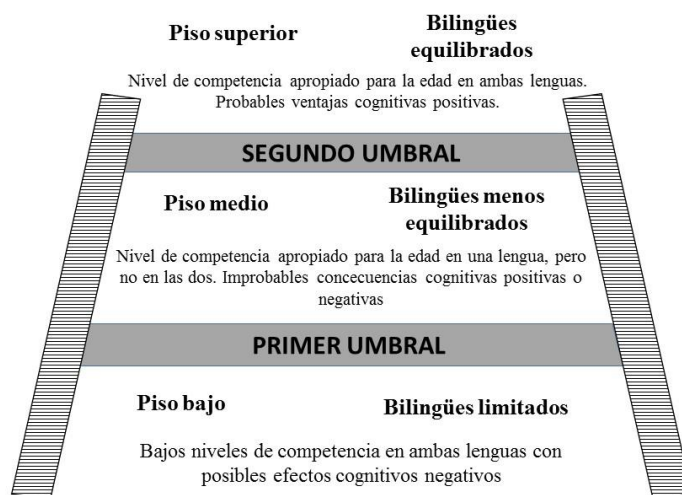


Figura 1. Esquema de relaciones cognitivas según hipótesis de los umbrales. Adaptado de *Foundations of bilingual education and bilingualism*, de Baker, C. 2001, p.168, Bristol, UK: Multilingual Matters.

***Hipótesis de la interdependencia lingüística.*** Para Cummins (2000) la interdependencia lingüística es la relación que existe entre dos o más lenguas habladas por una misma persona. La relación se da aun entre lenguas cuyos sistemas de escritura son diferentes. Esta hipótesis también se conoce como la suficiencia común subyacente (*Common Underlying Proficiency hypothesis*-CUP). La hipótesis propone que el nivel de competencia que la persona desarrolla en una segunda lengua depende en parte de qué tanto se encuentra desarrollado su L1. El desarrollo de la competencia en la segunda lengua también depende de la exposición y el contexto o entorno en el que se encuentra la persona; como es el caso de instituciones educativas que cuentan con programas de inmersión, enseñanza a población minoritaria de estudiantes inmigrantes, etc. Ello no quiere decir que el desarrollo de la lengua materna se vea afectado. Por el contrario, estudios empíricos han demostrado que, en parte, la fundamentación académica recibida en la L1 se transfiere a la L2 y los estudiantes que hacen parte de programas bilingües han mostrado mejores resultados que quienes no reciben instrucción en dos lenguas.

Para revalidar los argumentos presentados en la formulación de la interdependencia lingüística, Cummins (2000) destaca dos grandes contribuciones encontradas en diferentes investigaciones. La primera tiene que ver con la relación entre la suficiencia académica en L1 y L2. La segunda, se obtiene de estudios llevados a cabo en la educación bilingüe que dan cuenta de la transferencia de conocimiento académico y habilidades entre lenguas. Con respecto a las relaciones entre la lengua materna y la segunda lengua, los trabajos de Umbel y Oller (1994), citados en Cummins (2000) evidencian que “una fuerte fundamentación en una lengua facilita el desarrollo de la segunda”. En Cummins (1991c) se observan investigaciones que abordan las relaciones translingüísticas significativas entre lenguas distantes y cercanas y su conexión con elementos de tipo cognitivo y académico en lo que respecta a la suficiencia en L1 y L2. El autor

cita los trabajos de Canale, Frenette & Bélander (1987) y Cumming (1987, 1989), para reportar que dichos estudios demuestran la interdependencia observada en las habilidades de escritura, al igual que en las de lectura. Entre las lenguas distantes que hicieron parte de estas investigaciones se encuentran el japonés y el inglés, el chino y el inglés, el hebreo y el inglés, etc. Las lenguas cercanas, por su parte, fueron el inglés y el francés, el español y el inglés, entre otras. Los estudios muestran que las relaciones translingüísticas entre las lenguas distantes provienen de lo cognitivo y de los atributos de la personalidad del individuo. Por el contrario, las relaciones entre lenguas con características similares ocurren tanto por atributos subyacentes del individuo como por factores de tipo lingüístico; por ejemplo, las relaciones de cognados entre L1 y L2. Los datos concluyen que, para el desarrollo de la segunda lengua, el *input* que recibe el individuo y los atributos del aprendiz son de suma importancia.

Asimismo, Cummins (2000) cita el volumen editado por Durgunoglu y Verhoeven (1998) para corroborar la consistencia existente entre estas investigaciones y la interdependencia lingüística. Por ejemplo, el estudio realizado por Verhoeven y Aarts (1998) se enfocó en analizar la relación entre la lectoescritura escolar y la funcional en L1 y L2. Para la última, (lectoescritura funcional) se utilizaron instrumentos auténticos comúnmente hallados en la vida cotidiana y no creados con propósitos para la enseñanza de lenguas como una carta, una página de un periódico, un formulario, un mapa, etc. Los hallazgos evidencian la influencia de la lectoescritura escolar en la funcional. Por lo tanto, el estudio demuestra la validez de la interdependencia y transferencia de destrezas en la L1 y en la L2, tanto en la lectoescritura escolar como en la funcional.

El otro aspecto abordado por Cummins (2000) con respecto a la interdependencia lingüística tiene que ver con evidencia encontrada en investigaciones realizadas desde la

educación bilingüe. El autor toma como referentes tres estudios, cada uno realizado en un continente distinto; en África, Williams (1996), Verhoeven (1991a) en Europa y Ramírez (1992) en el continente americano, en los cuales se concluye que los resultados en L1 mejoran por la instrucción en dicha lengua sin afectar el desarrollo en L2. Asimismo, no se encontró que exista relación directa entre el tiempo de instrucción en el aprendizaje del inglés y su desarrollo.

La interdependencia entre las lenguas se ve enriquecida en contextos en los que se utiliza el bilingüismo aditivo por los atributos cognitivos de cada individuo y las relaciones entre las lenguas. Como se dijo en párrafos anteriores, Cummins (2000) utiliza el término de suficiencia común subyacente para referirse a la interdependencia de conceptos, habilidades y conocimiento lingüístico que hacen posible la transferencia entre las lenguas. Dichos aspectos le permiten al estudiante interpretar el significado de un texto utilizando su conocimiento previo y del mundo, las habilidades académicas desarrolladas en la L1 y reconocimiento de palabras o conceptos a partir de su experiencia, sobre todo entre lenguas que comparten la grafía romana. De allí la pertinencia de la interdependencia para llevar a cabo esta investigación.

Por último, Cummins (2000) busca aclarar que ambas hipótesis no dicen en qué lengua (L1 o L2) debe iniciarse la instrucción en lectura cuando se hace parte de un programa bilingüe. Tampoco provee información acerca de la cantidad de tiempo de exposición a cada lengua durante los primeros grados, ni el nivel de umbral requerido para el desarrollo de la oralidad en inglés. Lo que sí señala el autor es que durante la educación primaria se haga énfasis en el desarrollo académico en las dos lenguas con el fin de proveer oportunidades a los estudiantes para que desarrollen sus habilidades y conocimiento académico. Con respecto a los programas bilingües que cuentan con hablantes nativos del español, el autor sugiere comenzar con la lectura en la L1 (español) antes que la L2 (inglés), por razones tales como el conocimiento que los

estudiantes tienen de esta lengua, la facilidad para adquirir habilidades que permitan decodificar en español dada la regularidad en los sonidos y las relaciones entre los símbolos y la posibilidad de afirmar la identidad resaltando la importancia de la familia, la lengua y su cultura.

***Destrezas básicas de la comunicación interpersonal (BICS) y la proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua (CALP).*** Uno de los últimos aportes de Cummins (2000) ha sido distinguir entre los aspectos conversacionales y los académicos de la suficiencia lingüística. El autor distingue entre destrezas básicas de la comunicación interpersonal y la proficiencia cognitiva en los usos académicos de la lengua, conocidas por sus siglas en inglés como BICS y CALP. La exposición a la lengua en situaciones conversacionales de la vida diaria permite que un niño pueda tener desarrollo fonológico y fluidez conversacional para entender y comunicarse desde lo oral con otras personas a muy temprana edad. Sin embargo, la lectura y escritura requieren otros aspectos, como el conocimiento lexical de términos relacionados con las diferentes asignaturas y utilizados por comunidades académicas y científicas; además de la apropiación del registro necesario para desempeñarse en el ámbito escolar y sus exigencias académicas y cognitivas que permiten a la persona alcanzar niveles más abstractos.

La distinción entre BICS y CALP es representada por Cummins (2000) en el marco de competencia creado para identificar hasta qué punto los estudiantes pueden manejar exigencias en el contexto social y educativo al que se ven expuestos en la institución educativa. El marco describe la competencia en dos niveles: por un lado, se encuentra un nivel en el que hay mayor exigencia cognitiva; y por el otro, uno que no requiere tal exigencia.

El marco de competencia en la figura 2 muestra que el cuadrante A está más relacionado con BICS, en tanto que el cuadrante D se relaciona con CALP. Los extremos del marco hacen

referencia a la comunicación ligada al contexto y a la comunicación libre del contexto. Para Cummins, la parte superior vertical representa aquellas actividades y tareas que no requieren exigencias cognitivas, dado que se han automatizado, mientras que el segmento inferior vertical muestra que las herramientas lingüísticas no se han apropiado y por ende necesitan un nivel más alto de cognición.

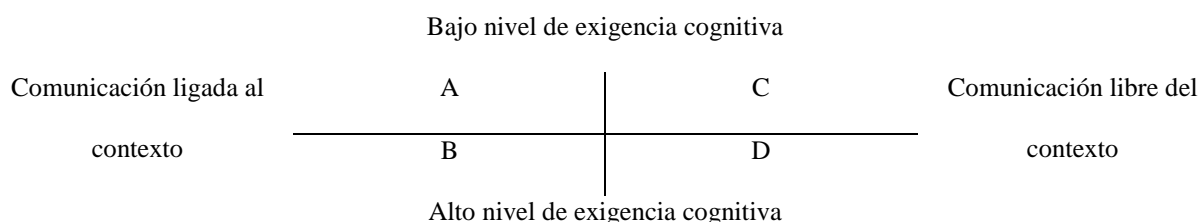


Figura 2. Marco de competencias comunicativas y académicas. Adaptada de *Foundations of bilingual education and bilingualism*, de Baker, C. 2001, p.172, Bristol, UK: Multilingual Matters.

A continuación, se describen otras teorías alternas a los principios y teorías cognitivas antes abordadas dado que son adecuadas para que el proceso de interpretación y análisis sea más completo. Las teorías y conceptos que se exploran son relevantes para este estudio en tanto que abordan temas directamente relacionados con la recepción y producción de textos escritos en contextos académicos de educación superior; como la competencia textual, la alfabetización académica, la producción de textos escritos, el texto y su estructura.

**Competencia textual.** Bachman y Palmer (1996) introducen el término conocimiento lingüístico como aquella información que se tiene disponible en la memoria para ser usada a través de estrategias metacognitivas que les permiten a los usuarios de una lengua tener la capacidad de crear e interpretar el discurso en contexto. El conocimiento lingüístico está compuesto por dos grandes categorías; una llamada conocimiento organizacional y la otra conocida como conocimiento pragmático. La primera categoría incluye el conocimiento

gramatical y textual, mientras que la segunda se compone del conocimiento funcional y sociolingüístico. Para el alcance de la presente investigación, se tendrán en cuenta los aspectos correspondientes a la primera categoría.

El conocimiento organizacional tiene que ver con la capacidad de controlar las estructuras formales de la lengua para producir enunciados u oraciones gramaticalmente correctas y utilizarlas de manera ordenada para formar textos orales y escritos. Como se dijo anteriormente, la categoría del conocimiento organizacional está compuesta por dos áreas: La primera es el conocimiento gramatical que se requiere para producir y comprender enunciados u oraciones correctas. Ello implica un conocimiento fonológico, grafológico, lexical y sintáctico.

La segunda se relaciona con el conocimiento textual que involucra la producción y comprensión de textos sean estos orales o escritos. Dentro de este tipo de conocimiento, se encuentran otros dos que son el conocimiento de cohesión y el conocimiento de la organización retórica o conversacional. El conocimiento de la cohesión se refiere a la producción y comprensión de 1) las relaciones marcadas explícitamente entre las oraciones en textos escritos y 2) a las conexiones entre enunciados en textos orales. El conocimiento de la organización retórica o conversacional por su parte involucra la producción y comprensión del desarrollo organizacional en los textos escritos y en las conversaciones.

El trabajo realizado por Alandia (2004) con respecto al desarrollo de competencias textuales en su propuesta para la enseñanza de la lengua escrita en la educación superior, busca que los estudiantes desarrollen dichas competencias a nivel de la educación superior y puedan así superar las dificultades que enfrentan en su desempeño académico. Los seres humanos, como usuarios de una lengua no solo utilizan los aspectos formales de la misma, es decir, el conjunto de normas o reglas gramaticales. Los usuarios de una lengua pertenecen a sociedades y

comunidades de habla en las cuales conviven y hacen uso de dicho sistema lingüístico para diferentes propósitos. Las continuas interacciones de las personas en los diferentes ámbitos de la práctica social discursiva, les permite a los usuarios de la lengua desarrollar la competencia comunicativa, la cual los lleva a tener conciencia de aspectos culturales, normas sociales, usar la lengua con una función concreta y organizar un discurso coherente a través del uso de mecanismos de cohesión. Es decir, desarrollan tanto la competencia lingüística, sociolingüística y pragmática. Por tal motivo, el desarrollo de estas tres competencias hace que los usuarios puedan desempeñarse satisfactoriamente en diferentes situaciones comunicativas.

Sin embargo, de acuerdo con la interacción, exposición y ámbitos en los que se desenvuelven los usuarios, estos alcanzarán distintos niveles de suficiencia en la lengua. En el caso de la habilidad de producción escrita, el desarrollo dependerá de la experiencia, contacto y características de los textos a los que han sido expuestos desde la recepción y elaboración de estos.

En el aporte hecho por Chomsky (1999) con la competencia lingüística, el autor expresa que el hablante ideal es capaz de producir infinitas oraciones a partir de un número limitado de fonemas. No obstante, dicho aporte se queda corto en tanto que no es suficiente conocer el sistema lingüístico dado que la situación de comunicación en la cual tienen lugar los interlocutores, su rol, contexto, la intención, etc. determinan qué decir y cuándo hacerlo. La interacción entre los usuarios de una lengua puede darse de manera oral o escrita dependiendo de la situación comunicativa; en cualquier caso, se requiere que el mensaje que se desea compartir este bien estructurado y sea coherente. Para ello, los usuarios de una lengua hacen uso de estrategias y modelos de estructuras convencionales establecidas o preestablecidas. Para



Alandia (2004), en la producción de textos escritos, los usuarios deben organizar y relacionar las oraciones, jerarquizar las ideas y dar coherencia al texto, lo cual permite su comprensión y elaboración.

Alandia argumenta que la competencia textual puede analizarse desde dos sub-competencias como lo son las competencias de recepción y las de producción. La primera implica el conocimiento y habilidad para identificar el tema, los tipos de texto, su estructura, coherencia y cohesión. La segunda tiene que ver con el proceso de planeación y elaboración del texto, la cual permite al usuario delimitar el tema, establecer un plan de acuerdo con el tipo de texto, organizar, jerarquizar las ideas y conectarlas de manera coherente.

Por otra parte, Alandia (2004) expresa que las competencias textuales pueden iniciar su desarrollo mucho antes de ingresar a la escuela, es decir, si el niño tiene contacto con textos orales y escritos, y recibe apropiada orientación, la lengua escrita puede interiorizarse como ocurre con la lengua oral. La autora argumenta que aun cuando el contexto en el que habitan los niños está permeado por el texto escrito como los anuncios, los afiches, libros, etc. es necesario que el adulto o los padres expliquen dichos anuncios a los niños y que además les lean cuentos, entre otros, para que los niños interioricen con mayor facilidad las estructuras y normas propias de la lengua escrita. Por lo tanto, la competencia textual no se reduce a lo estrictamente lingüístico, en el sentido de codificar y decodificar signos, sino que se requiere la exposición cuidadosa y orientada a los textos para identificar la manera como están compuestos, es decir, identificar sus estructuras, características, coherencia, mecanismos de cohesión, progresión temática, correspondencia con la situación, etc.

La autora también aborda los problemas de la escritura y el proceso de redacción que afrontan los estudiantes. En primer lugar, distingue entre escritura y redacción. La primera es

más general y hace referencia a habilidades para transmitir ideas a través del código escrito; mientras que la segunda tiene que ver con producir textos concretos. Para observar los problemas con más detalle, la autora aplicó un ciclo de pruebas diagnósticas a estudiantes universitarios de diferentes niveles con el fin de conocer sus competencias textuales y estrategias de redacción al iniciar el curso. Las pruebas incluyeron diferentes tipos de textos: narrativo, argumentativo, etc. Los resultados de las pruebas aplicadas revelaron varias dificultades o limitaciones en la producción de textos universitarios en lo que respecta a la adecuación, estructura, coherencia, cohesión, gramática, léxico y ortografía.

Por último, los hallazgos del estudio llevado a cabo por Alandia (2004) acerca de las competencias lingüísticas y textuales de los estudiantes antes de la implementación de la propuesta revelaron que:

- Un gran porcentaje de estudiantes tiene un código restringido dado que los textos escritos contenían marcas propias de la oralidad en su estructura y forma.
- Se evidencia falta de coherencia o lógica en los textos como consecuencia del desconocimiento de estructuras, formas lingüísticas y reglas gramaticales que se usan en conjunto en diferentes contextos.
- Los estudiantes poseen un conocimiento enciclopédico pobre, de allí que su rango lexical tan limitado les dificulta expresar su opinión acerca de temas de interés común.

**Alfabetización académica.** Carlino (2003) en su trabajo sobre alfabetización académica busca identificar los problemas a nivel de comprensión y de producción de textos que afrontan los universitarios. Para ello, la autora se apoya en autores y modelos de otros países que han buscado alternativas para abordar el mismo tema; con el fin de que las instituciones de educación

superior, docentes y programas puedan encontrar la manera como se están orientando las clases de escritura académica. Propone algunos cambios institucionales y del currículo con el fin de que a través de la lectura y la escritura se promueva el pensamiento crítico, producir e interpretar textos de otras disciplinas o áreas del conocimiento, promover la autonomía en el futuro profesional, etc. La autora parte diciendo que de acuerdo con Stevenson (2000, citado en Carlino, 2003), no se debe hablar de alfabetización en singular sino en plural, dado que la cultura académica es una de las diversas culturas que existen en lo que respecta a lo escrito y que a su vez es una situación compleja que se presenta en el ámbito universitario. Por otra parte, la autora se inscribe en la siguiente visión que argumenta que la alfabetización académica es un conglomerado de conocimientos y estrategias requeridas en la cultura académica para analizar y producir textos que pertenecen a las diferentes áreas del conocimiento dentro del ámbito universitario. Es un proceso en el que los universitarios acceden y se adhieren a comunidades científicas y académicas por el hecho de haber interiorizado las formas propias y convencionales aceptadas por dichas comunidades (Radloff y de la Harpe, 2000, citado en Carlino, 2003, p.410). Carlino presenta varios problemas que afrontan los estudiantes en la educación superior con respecto a la alfabetización académica. El primero de ellos es el vacío que existe en cuanto a la exigencia de trabajos y tareas que se asignan en la educación secundaria y media versus la educación superior. Por ejemplo, mientras que el colegio presenta una perspectiva de un fenómeno, la universidad exige y presenta varias miradas que deben ser analizadas. El segundo problema tiene que ver con que la cultura académica no es homogénea. Las diferentes disciplinas o áreas del conocimiento cuentan con diferentes usos o modos de organizar y comprender los fenómenos estudiados. Una tercera queja que se observa es que la lectura y la escritura son estados y no un proceso.

Además, su desarrollo se da de manera independiente de la disciplina que se estudia. Algunos docentes y programas consideran que la lectura y la escritura son procesos que debieron desarrollarse antes de ingresar a la educación superior. Por último, la autora comenta que escribir no es solamente un canal que sirve para transmitir lo que el escritor piensa. Por el contrario, la escritura requiere un potencial cognitivo en el que quien escribe debe reconocer el contexto que le permite relacionar el conocimiento previo, el conocimiento del tema que abordará, la audiencia para la cual escribe y el propósito. Por lo tanto, las instituciones de educación superior, docentes y programas deben reconocer que la escritura es un proceso que incide en el conocimiento y el desarrollo cognitivo por lo cual se hace necesario que los diferentes estamentos se ocupen de cómo se producen los textos en el aula.

**Producción de textos escritos.** Teniendo en cuenta que el proceso de escritura tiene incidencia en la adquisición de saberes y en el desarrollo cognitivo, Tusón y Calsamiglia (2004) lo abordan haciendo referencia a los principios de Aristóteles (*intellectio*, *inventio*, *dispositio* y *elocutio*), los cuales son utilizados como base para su descripción. De acuerdo con el modelo por etapas que ocurre de manera lineal, en un proceso que parte de la generación de ideas hasta la obtención de un producto final. Flower y Hayes (1981) presentan el modelo cognitivo como metáfora de proceso que a manera de hipótesis describe las partes del sistema y cómo estas trabajan juntas. El modelo propuesto por Flower y Hayes (1981) se divide en tres procesos principales, acompañados de un monitor que los regula.

1. *El primero es un proceso de planificación:* En esta etapa se definen objetivos para procedimiento y contenidos. Asimismo, se generan y organizan las ideas. En esta parte se incluye la planeación, se extrae información de la memoria a largo plazo, se repasa, etc.

2. *El proceso de textualización:* Los contenidos mentales se escriben y se toman decisiones a nivel léxico-semántico, sintáctico y ortográfico. Es decir, se muestra cómo los diferentes elementos interactúan en la escritura.
3. *El proceso de revisión:* Lectura cuidadosa en la que se evalúa lo hecho en las etapas anteriores.

Para Flowers y Hayes, en cada una de estas etapas se presentan situaciones de replanificación. Además, argumentan que quien escribe, lo realiza haciendo uso de un mecanismo que ellos llaman “monitor” dado que ayuda a controlar y a dirigir los procesos.

Por su parte, Cassany (1995) expresa que el proceso de composición de un texto ha sido estudiado por años por la psicología cognitiva y por la lingüística del texto. Luego de los años sesenta, se profundiza en el estudio para identificar las etapas por las que pasa la escritura de un texto. Sin embargo, Cassany (1995) considera que antes de escribir bien un texto, se deben poseer conocimientos, habilidades y actitudes. Es decir, no solo vale conocer la gramática y sus reglas, el uso y lo que siente el escritor al elaborar un texto son aspectos también importantes. El autor referencia tres dimensiones y las divide en tres columnas. La primera columna hace referencia a las propiedades que todo texto debe tener. La segunda columna tiene que ver con aquellas estrategias utilizadas en la redacción de un texto. La tercera columna formula algunos interrogantes que tienen que ver con la motivación, el gusto o el deseo, el interés, el placer, etc. de quien escribe el texto.

Por otra parte, para que un lector comprenda el mensaje de un texto y siga la línea de la historia, es necesario que las ideas se encuentren organizadas y relacionadas de manera coherente y así un texto tenga sentido porque está bien estructurado. Quienes escriben pueden sacar provecho de modelos estandarizados que se proporcionan de acuerdo con el tipo de texto. Cassany (1995)

presenta una estructura jerárquica en la que se organiza la escritura, según la cual el texto se divide en apartados o capítulos, éstos se subdividen en párrafos y éstos en frases.

Para Cassany (1995) cada elemento del esquema “tiene identidad de fondo y forma”. Cualquier texto, sea simple o complejo, tiene un esquema y una jerarquía. El texto como unidad está dividido por un conjunto de ideas organizadas de manera lógica y de acuerdo con la relevancia de dichas ideas. Richaudeau (1992, citado en Cassany, 1995), expresa que los productos escritos elaborados de manera coherente son más fáciles de leer y recordar; asimismo, un texto bien estructurado permite al lector ubicarse y seleccionar el capítulo o apartado del libro que más le interesa. Además del esquema que todo escrito debe tener, se encuentra un elemento que también es relevante para comprender las ideas que se quieren expresar. Dicho elemento es la puntuación.

Cassany (1995) aborda la importancia de saber usar la puntuación como elemento fundamental para expresar ideas claras, estructurar el texto y ayudar a marcar giros sintácticos. Para el autor, el uso adecuado de los signos de puntuación facilita la organización de la información que se proporciona en un texto. Además, dichos signos facilitan la división de la información ya sea por párrafos, capítulos, etc. Existe una relación cercana entre signos, unidad lingüística y valor comunicativo. Los signos permiten estructurar diferentes unidades que hacen parte del texto. Desde oraciones, marcando el final de un párrafo, etc. De mantenerse una relación como la presentada, la lectura e interpretación de un texto sería más clara. El autor agrega que de acuerdo con los signos que se seleccionen para ser utilizados en un texto, éstos dejarán ver qué tan complejo es el texto.

El trabajo de Halliday y Luna (1992, citados en Cassany, 1995) presenta 6 grados de complejidad en la puntuación dependiendo los signos que se usen. En el primer grado, que es el más simple, quien escribe solo utiliza el punto y seguido. En el segundo grado se adiciona lo

utilizado en el grado 1, más el grado 2. Es decir, quien escribe hace uso del punto y seguido más el punto y aparte y la coma. El tercer grado adiciona el punto y coma; el cuarto los dos puntos; el quinto puntos suspensivos, hasta llegar al sexto que incluye el uso de todos los signos de puntuación anteriores en combinación con guiones, paréntesis, comillas y recursos para resaltar. Algunos de estos signos no causan tanta dificultad en ser usados, como los de interrogación para formular una pregunta, sin embargo, aquellos más utilizados como el punto y coma, la coma y el punto seguido frecuentemente hacen dudar a quien escribe si el signo que se debe escribir es el correcto o no. A continuación, se detallan algunos de ellos.

*Punto y seguido.* Si una oración se abre con mayúscula, el punto y seguido cierra la oración.

*Comas.* Linares (1979, citado en Cassany, 1995:180) distingue dos tipos o grupos de comas a los cuales denomina *coma 1* y *coma 2*. Es así como el primer grupo denominado *coma 1*, hace referencia a los casos en que la coma se utiliza sola; mientras que en el grupo llamado *coma 2* se usa la coma por parejas. El autor aclara que “la coma 1 se usa entre dos elementos a diferencia de la coma 2, la cual se usa tanto al inicio como al final de un mismo elemento.

Por último, se observa que cuando no se ha recibido instrucción en el uso de los signos de puntuación, los estudiantes tienden a omitir o abusar de su uso. En algunos textos se puede observar que los estudiantes no dividen las frases y oraciones con signos de puntuación. Se encuentran párrafos extensos cuya puntuación se observa solo al inicio con letra mayúscula y al final con un punto aparte. Esto lleva al lector a buscar la manera de encontrar sentido al texto dividiendo las posibles ideas que pueda hallar. Por otro lado, se encuentran quienes abusan de la puntuación escribiendo comas, punto y coma y punto seguido continuamente. En este caso, la lectura de un texto y su progresión temática se vería afectada por la cantidad de pausas que hay que hacer. La

puntuación debe aplicarse de acuerdo con el tipo de oraciones y éstas a su vez permitir que se dé una progresión temática.

**El texto y su estructura.** En el presente estudio se toma la definición de texto y su estructura desde las perspectivas de Alandia (2004) y Tusón y Calsamiglia (2004), la cuales parten y convergen con la perspectiva de Van Dijk (1997). Alandia (2004) explora el concepto de texto partiendo de dos definiciones proporcionadas desde la semiótica y desde la lingüística. Para la semiótica, el texto es un acto comunicativo que posee significado, mientras que para la lingüística este concepto se define como una estructura verbal, cuyas propiedades permiten su ejecución.

Aunque el concepto de texto ha evolucionado, de ambas definiciones se rescata el texto como una composición integral y como una estructura. La autora toma la definición de texto desde la raíz latina *textus* que significa entramado para definir el texto como una estructura que guarda una secuencia coherente y en la que las ideas están relacionadas de manera jerárquica de acuerdo con las características tipológicas. Asimismo, hace alusión al trabajo de Van Dijk (1997) para referirse a la definición que él proporciona del texto como unidad significativa que se relaciona de manera coherente a nivel de la superestructura, macroestructura y microestructura (Alandia, 2004, p.40).

Para ampliar mucho más el concepto de texto desde la mirada de Van Dijk (1992), el autor asume la definición de texto como unidad abstracta, en el cual se encuentran estructuras textuales más globales llamadas macroestructuras las cuales son de tipo semántico dado que permiten la coherencia global y el significado del texto a nivel macro. La macroestructura permite entonces saber el tema del texto o de qué se habló. Las macrorreglas por su parte,



ayudan a dar orden u organización a la serie de proposiciones de un texto con el fin de semánticamente reducir la información. Las macrorreglas aplicadas a los textos pueden ser de omisión, selección, generalización, y construcción o integración, las cuales deben tener implicación semántica. La microestructura es definida como el conjunto de proposiciones u oraciones ordenadas y relacionadas de manera lineal y lógica.

El término superestructura es utilizado por Van Dijk (1992) para referirse a otro de los niveles de estructuras textuales. Para el autor, esta categoría es un esquema global y abstracto en el que cierto tipo de texto encaja. De allí que se pueda diferenciar un texto del otro de acuerdo con su tipología. El autor adiciona que algunas superestructuras son convencionales por lo que las personas o hablantes las reconocen o pueden identificar.

El trabajo de Van Dijk tiene diversas implicaciones en lo que respecta a la adquisición de habilidades textuales que se deben tener en cuenta en la enseñanza de la lengua materna para comprender y producir textos. El estudiante no solo debe recibir instrucción para leer oraciones aisladas sino también debe conocer cómo están relacionadas en un texto más largo. Un aporte importante de la lingüística textual y del análisis del discurso es que “...todas las disciplinas relacionadas con los hechos discursivos y textuales consideran elementos no lingüísticos — sociedad, cultura, filiación étnica, género—, que permiten explicar el uso del lenguaje en su verdadera dimensión social.” (Alandia, 2004, p. 30).

Tusón y Calsamiglia (2004) definen *la textura discursiva* como una unidad organizada en la que los elementos verbales guardan relación entre sí. Ese entramado de enunciados que se enlazan los unos con los otros se concreta en el texto. Éste se desarrolla de manera secuencial teniendo en cuenta espacio y tiempo, proceso que se conoce como linealización. En la actualidad existe consenso en considerar el texto como “una unidad semántico-pragmática de sentido y no

solo de significado; una unidad intencional y de interacción y no un objeto autónomo” (Tusón y Calsamiglia, 2004: 219). Es decir, el texto es una unidad en la que convergen y se relacionan tanto el sistema lingüístico como el uso. El trabajo de Beaugrande (1984:153 citado en Tusón y Calsamiglia, 2004:220) hace referencia a siete principios relacionados con los procesos mentales que tienen lugar en la composición de textos y que permiten seguir el hilo de los contenidos. Estos principios son: el principio de núcleo o adjunto, de pausa, de retrospección, de prospección; carga; de desambiguación y de listado. Es a partir de estos principios que tienen lugar los mecanismos de cohesión como las referencias léxicas, la anáfora, etc. Dentro las ideas abordadas por las autoras se encuentran la coherencia, la cohesión, la progresión temática y los marcadores y conectores.

**La coherencia.** La coherencia y la cohesión conforman la red de relaciones semántico-pragmática. Desde la perspectiva de Charolles (1978, citado en Tusón y Calsamiglia, 2004:221) existen reglas que permiten estructurar un texto de forma coherente haciendo uso de los mecanismos de cohesión. Dichas reglas son de repetición, de progresión, de no contradicción y de relación. Tusón y Calsamiglia (2004) toman e integran los aportes de Stubbs (1983) y Bernárdez (1996) para argumentar que el concepto de coherencia comprende las relaciones pragmáticas y semánticas. Afirman que su significado abarca la totalidad del texto y se asocia a la macroestructura desde el contenido, a la superestructura desde su organización, al anclaje enunciativo desde los participantes, espacio y tiempo y a las inferencias, lo que permite dar continuidad y sentido al texto.

Las autoras distinguen entre la coherencia pragmática y la coherencia de contenido. La coherencia pragmática de los textos hace referencia a la capacidad de comprender y

emitir mensajes de acuerdo con el tipo de contexto comunicativo. En otras palabras, tener la capacidad de identificar o reconocer los contextos en los cuales se usan diferentes frases, textos, etc. para dotarlos de coherencia y sentido. La coherencia pragmática depende en gran medida del contexto y del conocimiento que emisor y receptor tengan para comprender las intenciones y poder hacer inferencias a partir del intercambio comunicativo. Entre mayor sea el grado de contextualización, menor número de aspectos lingüísticos se requerirán para lograr la coherencia.

Por otra parte, se encuentra la coherencia de contenido en la cual se trae a colación el trabajo realizado por Van Dijk (1977, 1978 y 1980 citado en Tusón y Calsamiglia, 2004) para mostrar y ahondar más en su propuesta de análisis del texto como una unidad global. El autor no parte de la oración sino de una unidad superior que representa el tópico y la síntesis del texto. Partiendo del modelo de lógica proposicional, Van Dijk considera que, en el texto como unidad, existen dos tipos de niveles: un nivel global representado en las macroproposiciones, y un nivel local hallado en las microproposiciones. Las primeras surgen “del contenido explícito de las microproposiciones y de los conocimientos implícitos que se asocian a ellas. Las macroproposiciones conforman un texto, están organizadas en orden y guardan relación con otras unidades del texto como el título y los párrafos. Partiendo de la visión de Van Dijk de que un texto puede resumirse a lo esencial a través de operaciones de tipo mental que se orientan por cuatro macrorreglas.

- Macrorregla de supresión: Un texto requiere borrar información secundaria y accidental y dejar la importante.
- Macrorregla de integración: varios enunciados pueden incorporarse en uno solo.

- **Macrorregla de construcción:** Al igual que la integración, los enunciados se incorporan en uno, pero se diferencia en que en este caso el enunciado se crea y es uno nuevo.
- **Macrorregla de generalización:** sustitución hiperónima; conceptos que abarcan a otros.

**La cohesión.** La cohesión por su parte es un elemento esencial de la coherencia y se encuentra al interior del texto. Éste fenómeno se centra en las relaciones más particulares cumpliendo funciones como las de conectar y organizar, permitiendo así establecer las relaciones de tipo semántico. La cohesión cuenta con mecanismos que ayudan a mantener el referente y son procedimientos de tipo lexical y gramatical. Desde lo lexical, la referencia se mantiene a través del uso de mecanismos de reiteración tales como la repetición y sustitución. Existen varios mecanismos a nivel lexical para mantener el referente. El primero de ellos es el Mecanismo de Cohesión Lexical por Repetición. Estas repeticiones pueden ser exactas o parciales. El segundo tiene que ver con la sustitución por sinónimos o cuasi sinónimos. Este mecanismo tiene lugar en palabras, sintagmas y oraciones. Un tercer elemento es la sustitución por hipónimos o por hiperónimos y por antónimos. Los hipónimos son palabras que poseen rasgos semánticos que las hacen parte de un grupo mayor o por el contrario los hiperónimos son palabras que incluyen a otras dentro de su significado.

Además, existen sustituciones en la escritura de un texto que se producen por metáfora o metonimia, por calificaciones valorativas y por proformas léxicas. Estas últimas son palabras muy generales que se utilizan en lugar de otras más concretas. Por último, existen otros procedimientos que aportan a mantener la cohesión dado que su relación se realiza por campos semánticos. Estas relaciones ocurren por compartir rasgos semánticos a partir del sistema como tal y del conocimiento previo y de mundo de los hablantes.

En cuanto al mantenimiento del referente a través de mecanismos de cohesión gramatical, las autoras argumentan que el tema también puede mantenerse haciendo uso de referentes gramaticales como la anáfora, catáfora, etc. y deíctica como adverbios, posesivos, demostrativos, etc. y léxica. La elipsis es otro de los fenómenos encontrados en la cohesión. Estos mecanismos ayudan a evitar tanto la redundancia como la repetición.

**La progresión temática.** Calsamiglia y Tusón (2004) abordan la progresión temática como aquella que permite que la información proporcionada en el texto avance. Dicha progresión está basada en un modelo lineal y se da por la posición en que se encuentran las unidades informativas. Existen tres aspectos importantes en la progresión temática. Se parte de un dato que se conoce, luego se incorporan nuevos elementos y finalmente se llega a una conclusión. Dos conceptos son fundamentales en la explicación de la información. De acuerdo con Combettes (1988, citado en Tusón y Calsamiglia, 2004:240) el término *tema* hace referencia a la información conocida; mientras que el *rema* se refiere a la información nueva. La progresión temática, se produce de diferentes maneras:

***Progresión de tipo lineal.*** Se inicia con un tema al cual se le adiciona un rema. Este rema luego pasa a ser tema y así sucesivamente. Es decir, a la información conocida que es el *tema* se le adiciona información nueva llamada *rema*. Las oraciones que continúan generan nuevos temas sin que ello altere la secuencia.

T1 ---- R1

T2-----R2

T3 -----R3

***Progresión de tema constante.*** Un solo tema se le van adicionando otros remas. En una composición escrita en la que se hace uso de un referente que se conserva o se mantiene constante a lo largo del texto. Por lo tanto, el uso de los mecanismos de cohesión es necesario para evitar la repetición del mismo referente. Ejemplo de ello puede observarse en una biografía.

T1-----R1

T1-----R2

T1-----R3

***Progresión de temas derivados.*** Se parte de un tema general que recibe el nombre de hipertema, del cual parten otros temas con sus correspondientes remas. En otras palabras, a un mismo tema se le suman nuevas partículas de información que a su vez se convierten en nuevos temas que deben ser desarrollados.

T0 (hipertema)

T1-----R1

T2-----R2

T3-----R3

Finalmente, las autoras abordan en el tema de los marcadores y los conectores. Los marcadores también ayudan a establecer relaciones semánticas. Los enunciados que producen los hablantes guardan cierta relación de manera implícita dado el conocimiento previo y de mundo que comparten en una situación comunicativa. Los conectores ayudan entonces a que las ideas que se quieren expresar sean claras, dándole al texto una mejor organización. Estos marcadores y conectores se caracterizan por su forma, ya que son variados, es decir, puede ser un adverbio, un sintagma, etc. También se caracterizan por su función, la cual se basa en unir dos enunciados para establecer una relación semántica. De igual manera, como se dijo anteriormente, se usa

según su finalidad discursiva, que es dar cohesión y estructura al texto para que éste tenga sentido. En otras palabras, los conectores ayudan a establecer relaciones lógico semánticas entre enunciados y estos pueden ser aditivos o sumativos, contrastivos o argumentativos, etc.

La teoría que ha sido seleccionada para esta investigación es relevante para interpretar el fenómeno en estudio en tanto que los participantes son bilingües emergentes expuestos a un contexto de bilingüismo aditivo, por lo cual la competencia textual de los estudiantes se desarrolla a partir del proceso de alfabetización académica en L1 y L2 que ofrece el programa. A partir de allí, los estudiantes se apropian de conocimientos y estrategias que utilizan al escribir en español e inglés. Estos dos sistemas lingüísticos no operan de manera aislada sino bajo el mismo sistema central de procesamiento, lo cual se concreta en la interdependencia de conceptos, habilidades y conocimientos que favorecen la transferencia entre las lenguas.

### **3 Marco metodológico**

Las áreas disciplinar y de lengua materna en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa llevan a cabo procesos de instrucción en escritura de textos en español e inglés de manera independiente. Una investigación como esta que busca caracterizar las relaciones gramaticales y semántico-textuales entre la escritura de textos académicos en español y en inglés de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP), será el punto de partida para que ambas áreas establezcan objetivos en común que permitan hacer seguimiento formal al proceso de escritura en español e inglés durante el pregrado. En esta sección se presenta el tipo de investigación, una descripción de la población, los procedimientos para seleccionar la muestra, las técnicas e instrumentos para la recolección de datos y los procedimientos para su análisis. Este marco provee el contexto en el cual se llevó a cabo este estudio y las condiciones en las que se hizo el análisis.

#### **3.1 Tipo de investigación**

Este trabajo es de tipo descriptivo y cualitativo (Hernández, Fernández y Baptista, 1991; Merriam, 2009; Fraenkel, Wallen y Hyun, 2011) en tanto que los objetivos apuntan a la caracterización de relaciones gramaticales y semántico-textuales entre la escritura de textos académicos en inglés y en español en un contexto bilingüe de educación superior. Este estudio es sincrónico y de campo debido a que la condición espaciotemporal se limitó al semestre académico cursado y al acceso a los estudiantes en el alma mater.



Según la definición de Hernández, Fernández y Baptista (1991), este trabajo es no experimental, ya que la escritura de textos académicos en español e inglés ocurrió en el contexto natural del programa de formación profesional, específicamente en las asignaturas Inglés Básico y Comunicación Oral y Escrita. Éstas fueron cursadas simultáneamente durante el primer semestre del plan de estudios y sus contenidos, metodología y consignas de escritura no estuvieron bajo el control de los investigadores. Por lo tanto, el estudio se ejecutó durante el desarrollo regular del proceso de alfabetización académica en inglés y español.

Hernández, Fernández y Baptista (1991) establecen que los estudios de tipo transversal descriptivo buscan “indagar la incidencia y los valores en que se manifiesta una o más variables” y se conducen en un momento particular en el tiempo. Esta investigación cumple con estas características en tanto que el fenómeno es observado en un momento específico del proceso de formación profesional (primer semestre) y se limita a la descripción de dicha situación, según su manifestación en un contexto de educación bilingüe.

### **3.2 Población y muestra**

La población consta de 31 estudiantes de primer semestre del programa Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI), adscrita a la facultad de Bellas Artes y Humanidades de la Universidad Tecnológica de Pereira, entidad pública ubicada en la ciudad de Pereira, Colombia, y acreditada como de alta calidad por el Ministerio de Educación Nacional. La edad promedio de los estudiantes es de 19 años y su lengua materna es el español. Algunos poseen conocimientos previos en inglés por haber recibido capacitación en los colegios de donde egresaron o en un instituto de lenguas. Aquellos que ingresan a la universidad pueden optar por tomar un examen

para determinar su nivel de inglés, cuyos resultados determinan el curso al que ingresan. Estos cursos están distribuidos en el plan de estudios de la siguiente manera:

Nivel básico	Asignatura Inglés Básico	Primer semestre
Nivel pre-intermedio	Asignatura Inglés pre-intermedio	Segundo semestre
Nivel intermedio	Asignatura Inglés intermedio	Tercer semestre
Nivel intermedio alto	Asignatura Inglés intermedio alto	Cuarto semestre

Quienes ingresan al primer semestre y son ubicados en el curso de Inglés Básico (en adelante IB), reciben formación en lengua inglesa durante un semestre de 16 semanas, equivalente a 128 horas. De igual manera, el plan de estudios para este semestre incluye una asignatura más en inglés y cuatro asignaturas que se orientan en español: Aprendizaje del Inglés Asistido por Computador (48 horas por semestre), Comunicación oral y escrita (48 hps), Introducción a la lingüística (48 hps), Fonética y fonología del español (48 hps) y Antropología general (32 hps). En este contexto se desarrolla un proceso de bilingüismo aditivo (Cummins, 2000; Baker, 2001) dado que la población se expone a asignaturas en español e inglés que promueven el desarrollo conceptual, cognitivo y académico en ambas lenguas.

Durante los 5 primeros semestres, el énfasis es el desarrollo de la competencia comunicativa en inglés, que involucra las sub-competencias fonética-fonológica, gramatical, lexical, semántica, pragmática, sociolingüística, textual y discursiva desde las asignaturas: inglés básico, pre-intermedio, intermedio, intermedio alto, pronunciación inglesa I y II, discurso académico I y II (L2), gramática avanzada (L2), sociolingüística (L2), semántica y pragmática (L2) y adquisición de segunda lengua (L2). De igual modo, se orientan 10 asignaturas en español, de las cuales 6 tienen enfoque lingüístico y 4 se centran en contenidos pedagógicos, como se aprecia en la tabla 1.

Tabla 1

Asignaturas de LLI orientadas en español de primer a cuarto semestre

Semestre	Enfoque Lingüístico	Enfoque pedagógico
1	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicación Oral y Escrita</li> <li>• Introducción a la Lingüística</li> <li>• Fonética y fonología del español</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Antropología general</li> </ul>
2	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Morfosintaxis de la lengua española</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemología e historia de la pedagogía</li> <li>• Psicología del desarrollo</li> </ul>
3	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Seminario de metodología de la enseñanza del español como lengua extranjera</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicología del aprendizaje</li> </ul>
4	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Psicolingüística</li> </ul>	

De sexto a décimo semestre, se cursan 15 asignaturas en inglés y solamente 2 en español, cuyo énfasis es el contenido disciplinar en áreas como la investigación, la tecnología, la lingüística aplicada y la práctica pedagógica. La escritura de textos académicos está presente desde el primer semestre y aumenta progresivamente en las asignaturas en ambas lenguas, desde la producción de párrafos descriptivos y narrativos hasta la elaboración de reportes, resúmenes, ensayos y el proyecto de grado. Ya que el proceso de alfabetización académica en español e inglés inicia en el primer semestre de manera simultánea con los cursos de Comunicación Oral y Escrita (COyE) e Inglés Básico (IB), se seleccionó esta población. Las competencias, contenidos y consignas de estas asignaturas, en relación con la escritura, se detallan en la tabla 2.

Tabla 2

Competencias, contenidos y consignas de las asignaturas COyE e IB

Asignaturas	Competencias	Contenidos	Consignas
Comunicación Oral y Escrita	<i>Competencia textual.</i> Capacidad para producir, interpretar, analizar y comprender diferentes tipos de textos, tanto en sus aspectos sintácticos como semánticos.	Comprensión y producción de texto académico.  Producción textual de escritura creativa	Crónica Perfil Cuento Poesía Exposición Resumen Relatoría Reseña Ensayo argumentativo
Inglés Básico	Elaborar oraciones simples, compuestas y complejas utilizando de manera correcta signos de puntuación y reglas ortográficas características de la lengua inglesa.  Utilizar expresiones idiomáticas en la elaboración de textos escritos cortos y relacionados con su entorno inmediato (personal information, daily routines, wants and needs, requests for information, narrating past events).  Escribir oraciones y conectarlas con coherencia y cohesión.	Oraciones simples y compuestas  Estructura de párrafos  El párrafo descriptivo y el narrativo	Párrafos descriptivos y narrativos  Carta de aplicación y hoja de vida

En ambas asignaturas se desarrolla la competencia textual a nivel de producción escrita. En COyE se consideran los niveles sintáctico y semántico, mientras que en IB hay mayor interés por los niveles morfosintáctico, textual y lexical. Es en el marco de estas dos asignaturas que se enfoca este estudio ya que no solo son cursadas durante el mismo semestre, sino que aportan conocimientos y estrategias en escritura a los estudiantes. Con el fin de utilizar los datos de los participantes una vez culminado el proceso de aprendizaje en estas dos asignaturas, se seleccionó la muestra y se recolectaron dichos datos durante la primera semana del segundo semestre. No se realizó este proceso al final del semestre para no interferir con el calendario académico de las

asignaturas y para garantizar la participación voluntaria de la población, lo cual se logró sin inconvenientes al inicio del segundo semestre.

La muestra se obtuvo a partir de criterios no probabilísticos intencionales (Hernández, Fernández y Baptista, 1991; López Morales, 1994; Merriam, 2009; Fraenkel, Wallen y Hyun, 2011) con el fin de establecer las características de los participantes con base en criterios establecidos por los investigadores según su conocimiento del contexto académico y de la población. Dichos criterios tuvieron en cuenta que los estudiantes: (1) hubieran cursado y aprobado las asignaturas de IB y COyE durante el mismo semestre, (2) su lengua materna fuera el español, (3) no fueran estudiantes repitentes, (4) los textos elaborados en L1 y L2 para este estudio estuvieran basados en un mismo texto fuente y (5) la extensión de ambos textos fuera proporcional. Los puntos 1 al 3 se determinaron con base en el formato que se encuentra en el Anexo 1, mientras que los puntos 4 y 5 se aplicaron a la revisión de los textos escritos por los estudiantes. Del total de la población (31), 14 cumplieron con los criterios 1 al 3, y de este número, 4 cumplían con los criterios 4 y 5. Por lo tanto, la muestra seleccionada fue de 4 participantes, equivalente al 12,9% de la población, para un total de 4 textos escritos en español y 4 en inglés.

### **3.3 Tratamiento de los datos**

**Técnicas e instrumentos de recolección de datos.** Para la recolección de los datos se utilizó la técnica de Análisis de Contenido (AC), que permite el estudio de comportamientos humanos de manera indirecta a partir del análisis de contenidos orales o escritos producidos por los sujetos de una investigación (Fraenkel, Wallen y Hyun, 2011). Esta técnica provee nociones

sobre problemáticas o hipótesis para que posteriormente se logren probar con métodos directos. El AC fue utilizado en este estudio para obtener información empírica sobre la escritura de textos académicos en español e inglés en un contexto de bilingüismo aditivo a nivel de educación superior. Los contenidos objeto de análisis fueron las respuestas a una entrevista semi-estructurada de 20 preguntas acerca de los conocimientos, dificultades y estrategias en escritura, al igual que dos resúmenes, uno en español y otro en inglés, sobre un libro leído recientemente. Se escogió el tipo de texto *resumen* porque coincide con las consignas asignadas en COyE e IB (ver tabla 2). Los datos fueron recolectados después de haber culminado el primer semestre con el fin de que dieran cuenta de la experiencia obtenida en el proceso de alfabetización académica en dos lenguas. El proceso de recolección se realizó durante la primera semana del segundo semestre con el aval de la dirección del programa de LLI, para lo cual se gestionó el espacio para la producción de los resúmenes y la citación de la muestra para la entrevista; lo anterior se describe en el siguiente apartado.

**Recopilación del corpus.** A continuación, se describe cómo se obtuvo el material documental y el procedimiento para recoger los datos de la entrevista. En primer lugar, se solicitó autorización para tomar los datos con los estudiantes de la asignatura Inglés Pre-intermedio (IP), de segundo semestre, ya que allí estarían matriculados quienes habían cursado y aprobado las asignaturas COyE e IB durante el primer semestre. En la semana uno del segundo semestre se procedió a recolectar la producción escrita de la población, para lo cual se utilizaron dos sesiones, de una hora respectivamente, durante las clases de IP para garantizar la asistencia y participación de los estudiantes. No hubo notificación previa del procedimiento con el fin de que el producto escrito fuera espontáneo. En la primera sesión, se dio instrucción a los estudiantes

para la escritura de un texto en español con la siguiente consigna:

***Instrucción:*** *Elabore el resumen de un libro que usted se haya leído recientemente, con una extensión de 180 a 250 palabras. Considere los siguientes aspectos en la escritura del resumen:*

1. *Escriba el borrador del resumen en una hoja diferente. Usted cuenta con 30' para hacer esta parte.*
2. *Escriba la versión final en este documento. Usted tiene 20 minutos para hacer esta parte.*
3. *Utilice lapicero en la escritura de la versión final del resumen.*
4. *Asegúrese de escribir legiblemente.*
5. *Revise elementos formales (uso de mayúsculas, comas, puntos, construcción de oraciones, etc.)*

La segunda sesión para la escritura del resumen en inglés tuvo lugar dos días después, sin previo aviso a los estudiantes para disminuir la posibilidad de que hicieran una traducción literal. Se dio la opción de hacer este resumen sobre cualquier libro para no incidir en su decisión. La consigna para esta sesión fue la siguiente:

***Instruction:*** *Write a summary of a book you recently read in about 180 to 250 words. Consider the following aspects:*

1. *Write the draft in a different sheet of paper. You have 30 minutes for this part.*
2. *Write the final version on this paper. You have 20 minutes.*
3. *Use pen to write the summary.*
4. *Make sure your handwriting is clear.*
5. *Check form (use of capital letters, commas, periods, sentence construction, etc.)*

6. *You can use a dictionary only for unknown words. Circle the words you look up.*

Los primeros cinco puntos son iguales a la instrucción para la primera sesión. Sin embargo, en esta ocasión se dio la posibilidad de usar el diccionario para buscar palabras desconocidas en inglés, las cuales debieron resaltar o encerrar en un círculo (punto 6 de la consigna). En la transcripción de los textos escritos en el anexo 2 se ven estas palabras resaltadas.

Una vez recolectados, se procedió a revisar los textos y excluir aquellos que 1) no fueran legibles, 2) no se trataran del mismo texto fuente y 3) tuvieran una extensión menor a la solicitada en la consigna. Bajo estos parámetros, se aprobaron 14 pares de textos que fueron transcritos en formato digital para facilitar su análisis. De este grupo, 4 pares fueron finalmente escogidos para constituir el corpus ya que la extensión de ambas versiones (L1 y L2) era proporcional y tenían características similares en estructura y contenido.

Acto seguido, se convocó a los 4 estudiantes seleccionados para llevar a cabo una entrevista semiestructurada. Las 22 preguntas de este instrumento se diseñaron con base en la experiencia vivida por los estudiantes en los cursos de COyE e IB y durante las dos sesiones en las que escribieron los resúmenes (Ver anexo 5). La entrevista fue grabada para su posterior transcripción. Esta fue revisada para seleccionar los segmentos que serían objeto de análisis, ya que algunas respuestas no aportaban información relacionada con los objetivos de esta investigación. Así se conformó el corpus con los 8 textos escritos y las respuestas seleccionadas de la entrevista (Ver anexos 2 y 6).

**Análisis de los datos.** Para el análisis de los datos, se siguió el protocolo del AC que incluye tomar como base los objetivos del estudio para definir las unidades de análisis (Fraenkel, Wallen y Hyun, 2011). En este caso, la unidad de análisis es cada participante seleccionado en la



muestra, como sujeto bilingüe emergente expuesto a un proceso de alfabetización académica en inglés y español en un programa de educación superior. Se determinó que se analizaría el contenido de sus apreciaciones frente a la instrucción en escritura y el contenido de su producción escrita en L1 y L2. Una vez recolectado el corpus, se analizó primero la entrevista por medio de tablas en un procesador de texto como se observa en la tabla 3, para una primera etapa de codificación.

Tabla 3  
Ejemplo de codificación de entrevista

Número de pregunta y línea	E1	E2	E3	E4	Códigos
P.8. ¿Qué dificultades tuvo al momento de escribir el resumen?	<p><b>Listo. ¿Qué dificultades tuvo usted al momento de escribir el resumen, en tanto en español...?</b></p> <p>Eh yo creo que la falta de vocabulario</p> <p><b>Eh eh. ¿estamos hablando en español o en inglés?</b></p> <p>Inglés.</p> <p><b>¿Qué dificultades tuvo a la hora de escribir el resumen?</b></p> <p>pues no sabía el significado de algunas palabras que necesitaba a la hora de escribirlo y por eso me tocó usar el diccionario</p> <p><b>Ah okay. ¿y m... en español tuvo alguna dificultad?</b></p> <p>En español. no.</p>	<p>No pues a veces cuando... como a veces como la falta de vocabulario que uno repite mucho la misma palabra.</p> <p>si esa es como la principal dificultad que yo veo.</p>	<p>Hummm. recordar el nombre del protagonista, pues eh, la escritura del nombre, y generalmente los detalles porque es un libro que tiene mucho mucho detalle, o sea se basa en mucho detalle porque es un libro muy emocional entonces casi que cada parte de la historia es puntual, entonces, sobre todo eso.</p> <p><b>Recordar los detalles o.... o ponerlos en el texto</b></p> <p>Pues recordar algunos, y luego de recordarlo unificarlos de una manera de intentar dar sentido a la unificaciones de todos, como seguir la línea de la historia.</p>	<p>Creo que pudo ser a veces también como encontrar el conector perfecto como para unir las ideas, ahora pues que tuve la oportunidad de volver a leer el texto como que me di cuenta que utilizaba palabras como que, que no eran las adecuadas o como que partía el texto no se seguía como una relación.</p> <p><b>¿Cómo así que partías el texto? Explicame mejor eso.</b></p> <p>Es decir, como que las ideas no, no se unían. No, mejor dicho como no se separaba una idea de la otra entonces había como un espacio ahí como que no permitía a veces como entender muy bien el texto. Eso es como lo que yo noté.</p> <p><b>Ah ok.... Como que hablabas de dos cosas diferentes o como que no encontrabas la forma de unirlos.</b></p> <p>Si como dos cosas al mismo tiempo pero no había como con una relación o una conexión.</p> <p><b>Ah ok perfecto. ¿Pero si te habían enseñado eso en comunicación oral y escrita? como enlazar las ideas ¿o no?</b></p> <p>Sí. En ese momento como que no lo apliqué.</p>	<p>*Falta de vocabulario en inglés y uso del diccionario como recurso (P8E1)</p> <p>*Falta de vocabulario para evitar repetir la misma palabra. (P8E2)</p> <p>*Recordar detalles del texto sin perder aspectos puntuales (P8E3)</p> <p>Unir las ideas sin perder el sentido y relación de lo que se quiere expresar. (P8E3 y P8E4)</p>

Después de este primer análisis, se agruparon los códigos según dos categorías predeterminadas con base en los objetivos: Conocimientos y estrategias en escritura. De igual modo, emergió una tercera categoría durante la codificación: Dificultades reconocidas por los estudiantes. Para validar esta información, el AC recomienda que las interpretaciones se realicen por cada investigador de forma independiente, lo cual se realizó para la posterior confrontación y definición de hallazgos preliminares. Dicho proceso se realizó por medio de un cuadro comparativo en un procesador de texto como se observa en la tabla 4.

Tabla 4  
Confrontación de interpretaciones de los investigadores

	Investigador Humberto	Investigador Sandro	Interpretaciones comunes
11	<p>*El texto en <b>español</b> tomó más tiempo por la <b>necesidad de recordar la historia</b> y <b>extraer las ideas principales</b> para luego <b>plasmalas</b> en el texto. (P11E1, P11E2 y P11E4)</p> <p>*El texto en <b>inglés</b> tomó más tiempo dada la exigencia para <b>acomodar las ideas del español en el texto en inglés sin ser literal</b>. (P11E3)</p> <p>*El texto en inglés fue más fácil y en menos tiempo porque <b>podía recordar lo escrito en español</b> (P11E1)</p> <p>*La <b>exposición a diferentes tipos de textos</b>, incluidos resúmenes en COyE, <b>aportó en el ejercicio de sintetizar ideas</b>. (P11E2)</p>	<p>El primer texto (en español) tomó más tiempo por el proceso de <b>recordar aspectos del texto fuente</b>. (E1, E2, E4)</p> <p>El proceso de <b>sintetizar ideas en español</b> tomó tiempo (E2)</p> <p>El proceso de <b>evitar traducciones literales de L1 a L2</b> y <b>acomodar el texto en inglés</b> tomó tiempo (E3)</p>	<p>El <b>proceso</b> de elaboración del primer texto en L1 requirió <b>tiempo</b> para <b>recordar las ideas principales</b> del texto fuente y para <b>sintetizar</b> dichas ideas en un <b>escrito</b>.</p> <p>El segundo texto, en L2, se basó en el producto escrito en L1, lo cual facilitó su elaboración. Sin embargo, el <b>proceso de acomodación del texto en L2</b> para que tuviera sentido, sin ser un calco, requirió <b>tiempo</b>.</p> <p><i>(Se nota que hay conciencia de las diferencias textuales y discursivas al escribir en L1 y L2, a pesar de tener un nivel de suficiencia básico en L2)</i></p>

En segundo lugar, se analizaron los textos escritos en L1 y L2 para confrontar estos datos con la categorización derivada de la entrevista. Por lo tanto, el contenido de los textos escritos se rastreó a partir de las respuestas de los estudiantes para validarlas. Por ejemplo, cuando se hizo alusión a dificultades en puntuación, se buscó en los escritos la manifestación de dicha dificultad. Se establecieron etiquetas para identificar los datos pertenecientes a las entrevistas y a los textos:

P = Pregunta

E = Estudiante

T = Texto

I = Inglés

E = Español

Los segmentos de las entrevistas están identificados con los ítems P#E#; la P se refiere a la pregunta seguida del número correspondiente y la E a estudiante y su número: 1, 2 3 y 4. Por ejemplo P7E2 se refiere al segmento de la pregunta 7 del estudiante 2. De igual modo, los textos están identificados con T# + inicial de la lengua, E para español e I para el inglés. Por ejemplo, T4E se refiere al texto 4 en español. Los segmentos de la entrevista seleccionados y utilizados en los hallazgos se relacionan en el anexo 4, mientras que los pares de textos con sus líneas numeradas se encuentran en el anexo 5. El procedimiento descrito se ajusta al AC en tanto que se procedió a resaltar el *contenido manifiesto* (enunciados, párrafos, oraciones, palabras) para codificarlo con el fin de establecer categorías desde el análisis del *contenido latente* que, según Fraenkel, Wellen y Hyun (2011), se refiere al significado profundo de los textos, es decir, lo que revela un texto a partir de su composición y/o estructura.

## **4 Resultados**

En este apartado se presentan los resultados del análisis de los datos de las entrevistas y los textos escritos en L1 y L2 por un grupo de estudiantes de primer semestre de Licenciatura en lengua inglesa (LLI) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP). En primer lugar, se describen las relaciones entre la escritura en L1 y L2 en relación con la conciencia metalingüística de los participantes sobre el proceso de construcción de textos escritos y su nivel de competencia textual en ambas lenguas. En segundo lugar, se muestran los resultados acerca de las estrategias utilizadas para la construcción de textos escritos en L1 y L2.

### **4.1 Conciencia metalingüística sobre el proceso de construcción de textos escritos en español y en inglés.**

En línea con la teoría de Interdependencia Lingüística de Cummins (2000), la conciencia metalingüística es un rasgo de los estudiantes bilingües que reciben instrucción en alfabetización en las dos lenguas, en la cual se presenta transferencia en doble vía. Sobre esta base, este apartado se dedicará a caracterizar la conciencia metalingüística de los estudiantes en relación con 1) el conocimiento adquirido sobre aspectos de la escritura en L1 y L2 y 2) el nivel de competencia desarrollado para la construcción de textos escritos en ambas lenguas. Los datos recolectados y analizados proveen información acerca de las relaciones que establecen los participantes a nivel gramatical y semántico-textual cuando escriben en dos lenguas.

**Conciencia sobre el conocimiento adquirido para la construcción de textos escritos en L1 y en L2.** A partir de la instrucción recibida en dos lenguas para la producción escrita, los estudiantes aplicaron elementos aprendidos en su proceso de formación en las asignaturas de COyE e IB. Este apartado se enfoca en cómo dicho conocimiento configura el repertorio lingüístico que los estudiantes utilizan en la toma de decisiones para la construcción de textos escritos en inglés y español.

La siguiente muestra corresponde a la respuesta de un participante a la pregunta 3 de la entrevista. En dicha muestra, el estudiante hace referencia a los conocimientos que adquirió acerca del proceso de construcción de un texto.

**P3E2.** “[...] los textos hay que empezar a escribirlos como por partes. Entonces uno primero puede copiar las ideas en un papel, puede ser en cualquier parte que estén, que no se les vaya a olvidar, entonces luego empezará a organizar las ideas y ponerle otras ideas que la sustenten, y es como un proceso que uno tiene que ir haciendo; varias correcciones, hasta ya tener el texto final. [...] en inglés básico es prácticamente lo mismo, pero es más difícil porque hay que revisar cosas de gramática, que esto no está pues muy bien sellado. Tiempos verbales; hay que revisar mucho eso varias veces antes de entregar un texto.”

En primer lugar, el participante enuncia que un texto se construye por etapas. Según la muestra, la primera etapa sería partir de unas ideas y escribirlas para recurrir a ellas posteriormente, cuando dice que *“entonces uno primero puede copiar las ideas en un papel, puede ser en cualquier parte que estén, que no se les vaya a olvidar”*.

Cuando añade que *“luego empezará a organizar las ideas y ponerle otras ideas que la sustenten”*, se refiere a una segunda etapa en la que organiza dichas ideas y las complementa con

otras para darle mayor soporte. Una vez ha elaborado un texto preliminar, la siguiente etapa sería su revisión, en la cual dice realizar “*varias correcciones, hasta ya tener el texto final*”. Con base en lo anterior, este participante manifiesta que para la elaboración de un texto se requiere de un proceso de planeación, organización y corrección.

El siguiente texto muestra el producto final que el participante escribió en el cual se observan las ideas seleccionadas y la secuencia en la que lo organizó de acuerdo con la línea propuesta en el texto fuente. Dichas ideas se encuentran resaltadas con negrilla.

Tabla 5  
Secuencia de ideas principales en T2E

T2E	
1	“Le Petit Prince” es un clásico de la literatura, escrito por el francés Antoine de Saint Exupéry. Esta es una
2	historia llena de aventura a través de la que el personaje principal, un niño, nos enseña valores y nos hace
3	reflexionar sobre la vida adulta.
4	La historia comienza cuando <b>el escritor se encontraba en un desierto</b> . Allí <b>aparece repentinamente un</b>
5	<b>pequeño príncipe</b> que insiste en que necesita un dibujo de un cordero. A partir de este momento <b>comienza</b>
6	<b>una amistad entre el narrador y el principito</b> , el cual le cuenta que viene de un planeta lejano del tamaño
7	de una casa y en el que tiene una flor que cuida de todo peligro, pero que debe abandonar para emprender un
8	viaje por diversos planetas.
9	Durante el viaje <b>nuestro personaje se encuentra con personas de toda clase</b> , bebedores, hombre de negocios,
10	escritores etc, a los cuales interroga insistentemente.
11	<b>El último planeta que el principito visita es la tierra</b> , del cual queda sorprendido por su extensión, y a la
12	vez desepcionado por no encontrar personas (aunque se hace amigo de un zorro y una serpiente)
13	Finalmente, <b>el principito descubre al narrador</b> , al cual le cuenta acerca de su viaje, sus reflexiones, el amor
14	hacia su flor, sus preocupaciones etc, hasta que <b>una mañana el personaje desaparece</b> .

A partir del texto, se evidencia que la historia se divide en tres grandes partes que son: introducción, nudo y desenlace. En la introducción, el participante presenta el tipo de libro a resumir, el autor y el personaje sobre el cual gira la historia. En segundo lugar, está el nudo o el problema que el personaje encuentra en los sitios que él visita hasta llegar a la tierra. Por último, se presenta un desenlace en el que intervienen personaje principal y narrador. Además, el participante da progresión a la historia con lógica y con cohesión, utilizando frases introductorias

como *“La historia comienza...”*, *“Durante el viaje...”*, *“El ultimo planeta...”* ”. Finalmente,”.

La secuencia propuesta en el resumen deja ver un proceso de elaboración ordenado, en el que las ideas están relacionadas unas con otras y siguen una secuencia lógica que le da sentido al texto.

En relación con la corrección, este estudiante manifiesta que cuando elabora un texto en inglés se debe prestar mayor atención a aspectos gramaticales, como se aprecia cuando dice que *“en inglés básico es prácticamente lo mismo, pero es más difícil porque hay que revisar cosas de gramática”*. En este aspecto hace referencia a la atención a *“tiempos verbales; hay que revisar mucho eso varias veces antes de entregar un texto”*. Aquí se observa que el participante conoce la categoría gramatical que requiere mayor revisión en L2 y es consciente de la importancia de hacer correcciones en este aspecto para tener un texto definitivo.

A partir de los datos, se puede identificar cierto grado de conciencia a nivel textual y gramatical en la producción de textos escritos. A nivel textual, el estudiante es consciente de que un escrito se elabora por etapas, a partir de unas ideas que se deben organizar en algún tipo de secuencia y se deben reforzar con más información. En este sentido, la persona se refiere a la coherencia y a la cohesión que requiere un escrito. Asimismo, esta persona es consciente de que, aunque la producción escrita en L1 y en L2 es similar, esta última implica mayor atención a la revisión de elementos gramaticales como la conjugación de verbos, lo cual pertenece al nivel gramatical. Este tipo de conocimiento se asemeja al modelo cognitivo de composición textual de Flower y Hayes (1981) que involucra tres etapas: Proceso de planificación, de textualización y de revisión. Así, se evidencia que el participante tiene en cuenta aspectos textuales para la organización y el contenido del texto que escribe, al igual que aspectos gramaticales al revisar la conjugación verbal en inglés.

Además del reconocimiento de que la elaboración de un texto escrito requiere seguir un proceso de planeación y revisión, también se halló información relacionada con el conocimiento de los estudiantes sobre la forma como están estructurados los textos. La muestra P1E1(24-31) hace referencia a la respuesta del participante 1 a la pregunta 1 de la entrevista, en la que enuncia lo que conoce acerca de la organización de los párrafos y las funciones que tienen las oraciones en dichos párrafos.

**P1E1.** [...] no me daba cuenta de muchas cosas que ahora ya sé. Como la oración principal que siempre va al principio de cada párrafo, que es lo que va a indicar qué es lo que dice el párrafo [...]. Y después de una... y después de una principal siguen otras que las soportan y que la explican, que ya serían como los ejemplos, y todo eso.

El participante afirma tener un mayor grado de conciencia acerca de la estructura de los párrafos cuando menciona que “[...] *no me daba cuenta de muchas cosas que ahora ya sé*”. Esas “*cosas*” hacen mención a la secuencia que llevan las oraciones en un párrafo y las funciones que éstas cumplen. Por ejemplo, en los segmentos: “*Como la oración principal que siempre va al principio de cada párrafo*” y “*después de una principal siguen otras que las soportan y que la explican, que ya serían como los ejemplos*” se observa que esta persona es consciente de que los párrafos se componen por oraciones que tienen una jerarquía y una función particular en el párrafo. Según la persona entrevistada, hay oraciones “*principales*”, cuya función es la de “*indicar qué es lo que dice el párrafo [...]*”, o sea que su contenido establece el tema central del texto, y otras de soporte, cuyo propósito es “*explicar*” o “*soportar*” dicho tema.

Lo expresado por el informante da cuenta del grado de conciencia que demuestra con respecto a la estructura de los párrafos. Específicamente, esta persona reconoce que las oraciones que lo componen deben tener una jerarquía, relacionarse entre sí y tener funciones específicas



como introducir el tema, sustentarlo o explicarlo. Esta noción de la estructura de los párrafos se alinea con Cassany (1995), cuya descripción de la estructura interna del párrafo incluye una entrada inicial, una conclusión, un desarrollo y unos marcadores textuales. Según el autor, la primera oración es la más importante porque presenta el tema o idea central y las demás ideas lo desarrollan. El conocimiento que posee el participante también concuerda con la caracterización de Tusón y Calsamiglia (2004), en la que un texto se compone de una secuencia de enunciados, cuyo orden va orientando la progresión de ideas y cuyas relaciones internas permiten mantener “*el mundo de referencia, recuperando y orientando hacia adelante*”.

Adicionalmente, este mismo participante describe lo que aprendió en las asignaturas de COyE e IE acerca de la construcción de oraciones y las reglas de puntuación en la pregunta 3 de la entrevista. Además, manifiesta que los conocimientos adquiridos en la segunda lengua le facilitaron el reconocimiento de aspectos sintácticos en su primera lengua.

**P3E1.** “[...] en los de inglés, aprendí a reconocer la topic sentence, support sentence, point sentence, todos los detalles de las oraciones; cuando eran compound, complex o cuando era simple. Y en español exactamente lo mismo, porque gracias a la estructura en inglés también me di cuenta en español cuando se trataban de esas mismas oraciones, ya las podía reconocer, y ya sabía cuándo iba una coma y cuando no, cuando va un punto y coma, cuando va un punto seguido, punto aparte, y por qué van.”

Al decir que “*aprendió a reconocer*”, el estudiante se refiere a una habilidad adquirida en su proceso de aprendizaje del inglés para identificar oraciones en un texto. Cuando las enlista como “*topic sentence, support sentence, point sentence*”, dice reconocer su función semántico-textual; así la *topic sentence* incluye el tema, la *support sentence* aporta los argumentos y la *point sentence* podría indicar el punto central del texto. Adicionalmente, también dice reconocer

“*todos los detalles de las oraciones; cuando eran compound, complex o cuando era simple*”. En este segmento, el participante se refiere a los tipos de oraciones según su estructura sintáctica; con *compound* se refiere a las coordinadas, con *complex* a las compuestas y a *simple* a las simples. En el segmento comprendido entre las líneas 1 y 11 de los textos escritos por el participante en ambas lenguas se aprecia lo expuesto en la entrevista a partir de la similitud de la estructura textual y sintáctica entre los escritos.

Tabla 6  
Estructura de T1E y T1I a nivel textual y sintáctico

T1E	T1I
1 El perfume <sup>1</sup> es una historia basada en el personaje	1 The perfume
2 principal Grenouille con una característica	2 This story was based in the main character
3 peculiar, no poseía ningún olor, sin embargo era	3 Grenouille. / He had a kinky characteristic and it
4 quién tenía más desarrollado el sentido del olfato.	4 was that he didn't have any odor. /However, he was
5 / Él era un hombre feo, jorobado y astuto que	5 who had more developed the sense of smell. / He
6 sentía un gran odio contra todos los seres	6 was a ugly man, he had hunchback but he was very
7 humanos; por el simple hecho de poseer un	7 smart. / He felt a big hate for everybody because
8 aroma. / En su desmedido odio, decide fabricar el	8 they had an scent, and he didn't have./ In his
9 aroma humano, pero para ello necesitaba la	9 excessive hate, he decided to make the human odor,
10 esencia de cada persona y se convierte en un	10 but for that he needed the scent of each person./
11 asesino en serie. /	11

En primer lugar, se observa que en las líneas de color azul de ambas versiones se presenta la idea principal del texto a través de una introducción al libro como una historia que se enfoca en el personaje principal, Jean Baptiste Grenouille, quien posee unas características particulares. Aunque se expresa la misma idea principal, en español se utiliza una oración mientras que en inglés se emplean tres oraciones. Posteriormente, se identifican las ideas que apoyan la oración principal en colores rojo y púrpura, cuyo contenido es semejante en ambos textos. Para esto, se

<sup>1</sup> *El Perfume*, del autor alemán Patrick Süskind

construyeron dos oraciones en la versión en español, a diferencia de la versión en inglés en la que se identifican 4 oraciones. Los fragmentos tomados de la versión en español permiten identificar que en este escrito se hace uso de oraciones compuestas; no obstante, se evidencia falta de reconocimiento de puntuación requerida para los conectores de contraste como “sin embargo”. En el resumen del libro en inglés se identifican oraciones simples, coordinadas y compuestas con mejor uso de las reglas de puntuación. Por ejemplo, la manera como empieza la versión en inglés “This story was based in the main character Grenouille. He had a kinky characteristic and it was that he didn't have any odor. However, he was who had more developed the sense of smell”.

A partir del dato P3E1, se interpreta que el participante da cuenta de su conocimiento acerca de la función textual y estructura sintáctica de las oraciones en L2, lo cual utiliza para el reconocimiento de oraciones y el uso de puntuación en L1. Esto lleva a deducir que los saberes a nivel textual y gramatical adquiridos en L2 son utilizados en la construcción de oraciones y párrafos en L1. Sin embargo, el metalenguaje utilizado en ambos niveles solamente es expresado en la lengua en la que dichos saberes fueron aprendidos, en este caso, en inglés. De este modo, se puede observar que la instrucción recibida en L2 aportó al desarrollo de la escritura en L1. De acuerdo con Cummins (2000), en P3E1 se evidencia “*interdependencia de conceptos, habilidades y conocimientos lingüísticos*”, que el autor define como Suficiencia Común Subyacente ya que se observa operar la L1 y la L2 bajo el mismo sistema central de procesamiento. Por lo tanto, el conocimiento conceptual y lingüístico particular adquirido como resultado de procesos de aprendizaje y la experiencia; en este caso, la instrucción recibida en escritura en L1 y en L2, en paralelo con la elaboración de varios textos en ambas lenguas,

permitió la conceptualización y el reconocimiento de aspectos ortográficos, morfosintácticos y semántico-textuales.

Otro ejemplo relacionado con los aspectos aprendidos en inglés y en español que aplicaron los participantes en la escritura de los textos se evidencia en la muestra tomada de la pregunta 7 en la que el participante 3 dice que:

**P7BE3.** “De inglés básico traté de aplicar todo lo que habíamos aprendido, pues de los tiempos verbales, hasta lo que habíamos visto también en pre - intermedio en el momento que hicimos la prueba. Y de comunicación oral y escrita lo mismo [...]”

De acuerdo con lo expresado por el estudiante 3, durante la producción del texto en inglés se esforzó por poner en práctica los saberes adquiridos en IB. Aunque el estudiante 3 utiliza la frase “todo lo que habíamos aprendido”, él solo enfatiza “los tiempos verbales” como aquello que aprendieron o que fue relevante en IB. De igual manera, expresa que aplicó “lo mismo” en COyE; sin embargo, en la entrevista no se dan más detalles. Por otra parte, el estudiante argumenta que aun cuando en ambas asignaturas se trabajó en aspectos que tienen que ver con la puntuación, percibió que cada una la abordó de forma diferente.

**P7BE3.** “[...] claro que no sé... pues hasta ahora la puntuación que hemos visto en inglés básico no ha sido tan parecida a la que vimos en comunicación oral y escrita, no sé si porque la de comunicación oral y escrita por el hecho de que hablamos español sea un poquito más avanzada”.

En el dato anterior el participante expresa que recibió formación a nivel de puntuación tanto en IB como en COyE con algunas diferencias. Al catalogar como “más avanzada” la del español, se observa que el estudiante percibe mayor profundización en esta lengua por ser su L1. Es decir, cuando el estudiante expresa “...por el hecho de que hablamos español sea un poquito

más avanzada” se puede observar que por ser el español su lengua materna, la exposición y complejidad. Según el dato, el nivel de umbral desde el conocimiento gramatical (puntuación) parece ser mayor en L1 que en L2, lo que es característico en situaciones de bilingüismo aditivo (Cummins, 2000). En P7BE3 se indica que en español se enseñó el uso del punto y coma con mayor intensidad que en inglés.

**P7BE3.** “En inglés utilizamos mucha puntuación, o sea, las oraciones siempre terminan en punto mientras que, en español, pues lo que vimos, necesariamente no. O sea, por ejemplo, el uso del punto y coma en inglés por ahora no lo hemos visto muy bien, que es en las frases conectoras. En español sí, entonces, lo que significa el punto y coma fue más continua en español que en inglés.

**Entrevistador:** *Y ¿Lo aplicaste?*

Si, en inglés pues como hemos visto oraciones más simples, entonces casi todas terminan en punto...”

Se observa que el estudiante compara lo que aprendió en las dos asignaturas sobre puntuación cuando dice que “*en inglés... las oraciones siempre terminan en punto mientras que, en español, pues lo que vimos, necesariamente no*” y de nuevo “*en inglés pues como hemos visto oraciones más simples, entonces casi todas terminan en punto...*”. Para el estudiante el uso del punto y coma y del punto en oraciones en español e inglés es diferente, ya que condiciona la puntuación al tipo de oración construida. De hecho, la norma en inglés establece que el punto y coma se utiliza solamente en medio de dos oraciones simples (*independent clauses*) relacionadas entre sí o antes de un conector para formar una oración compuesta (*compound sentence*), mientras que el punto indica el final de cualquier tipo de oración. Estas apreciaciones se basan en los conocimientos adquiridos durante el proceso de alfabetización académica y en la

experiencia al escribir en ambas lenguas. Los textos elaborados por este participante en español y en inglés muestran la manera como utilizó los tiempos verbales y la puntuación en ambas

lenguas.

Tabla 7

Uso de tiempos verbales y puntuación en T3E y T3I

T3E	T3I
1 Memorias de un músico	1 Musician memories
2 Libro escrito de manera biográfica para el músico	2 Book that <i>talk</i> about Wsladyslaw Szpilman who
3 Wsladyslaw Sapilman, pianista polaco	3 was a polish musician that <i>survive</i> to the nazi
4 superviviente del holocausto nazi en la segunda	4 holocaust.
5 guerra mundial.	5 The story <i>begin</i> with Wsladyslaw Szpilman a
6 Wsladyslaw Sapilman fue un pianista polaco de	6 jewish pianist born in Varsovia. <i>he</i> worked in a
7 ascendencia judía quien trabajaba para una	7 radio station when it all <i>start</i> . <i>the</i> family of Wslady
8 estación de radio en Varsovia. Él y su familia	8 (how all your friends <i>call</i> him) <i>were</i> jewish. <i>they</i>
9 empiezan a sufrir la crueldad de la ocupación nazi	9 <i>were started</i> to live the war injustices, and they
10 en Polonia, perdiendo así, su trabajo, su dinero y	10 <i>were obligated</i> to leave their home, their things and
11 sus pertenencias. A medida que la historia avanza	11 their money. <i>while</i> the story <i>advance</i> , Wslady and
12 Wslady (como lo llamaban su familia y amigos)	12 his family <i>were locked</i> in a neighborhood in the
13 conoce a una talentosa cellista con la cual crea	13 center of Varsovia. <i>this</i> neighborhood <i>were</i>
14 una linda amistad. En el avance de la guerra se	14 <i>surrounded</i> by walls. Wslady <i>escapes</i> from there,
15 obliga a los judíos a vivir en un barrio encerrado	15 and <i>talk</i> with an old friend that he <i>had</i> . <i>this</i> girl
16 por muros en el centro de Varsovia. Antes de este	16 <i>helped</i> Wslady bringing him food And coat until
17 suceso, un amigo de la familia quien fuera líder	17 the nazi government found that <i>had</i> Jewish on the
18 de la policía judía le ofrece la oportunidad a	18 <i>building then</i> they <i>ordered</i> to demolish it. Sapilman
19 Wslady y su hermano de entrar en ella y salvar a	19 <i>escapes</i> again and <i>lived</i> in the rubble of war until
20 su familia, pero estos se niegan pues el trato de la	20 he <i>found</i> a German officer who <i>help</i> him during the
21 policía hacia los judíos era horrible. Wslady es	21 end of the war.
22 enviado a un campo de concentración y separado	
23 de su familia, donde es obligado a trabajar y muy	
24 maltratado. En este punto Sapilman toma contacto	
25 con su amiga cellista e idea un plan para escapar	
26 del campo de concentración y consiguiendo así,	
27 encontrarse con ella quien lo ubica en un	
28 apartamento antiguo de su propiedad. Wslady	
29 pasa un tiempo allí, con su amiga llevándole	
30 comida, hasta que el gobierno nazi se da cuenta	
31 que en este edificio se esconden judíos y decide	
32 demolerlo. Sapilman logra escapar, viviendo en	
33 los escombros de la guerra en pleno invierno y a	
34 puertas del fin de la guerra se encuentra con un	
35 soldado alemán (Wilm Hosenfield) quien el creyó	
36 que iba a asesinarlo, pero por el contrario le dió	
37 comida y abrigo hasta el fin de la guerra, donde	
38 fue rescatado por un pelotón ruso. Wsladyslaw	
39 Sapilman murió el 6 de julio del 2000 a los 88	
40 años.	

En lo que respecta a la conjugación verbal el fragmento tomado del texto en inglés permite observar que hay uso de presente simple de indicativo en voz activa (*begin, advance, talk, escapes*) y pretérito de indicativo en voz activa (*worked, were, had, helped, found, ordered*) y pasiva (*were obligated, were locked, were surrounded*), mientras que en la versión en español prevalece el presente simple de indicativo en voz activa (*empiezan, avanza, crea, ofrece, se niegan, es, toma, idea, ubica, pasa, se da cuenta, se esconden, logra, se encuentra*). Las 10 palabras señaladas con color rojo en T3I presentan errores de tipo morfosintáctico: 1) por falta de concordancia con la tercera persona del singular (*begin, start, talk, were*), 2) por uso de voz pasiva en lugar de voz activa (*were started*), 3) por ortografía incorrecta (*obligated*; la forma correcta es *obliged*), derivada de falso cognado y 4) por falta de cohesión del tiempo verbal (*call, lived, help*). Se observa que el participante se esfuerza por respetar las reglas de conjugación verbal en L2, a pesar de la presencia de los errores antes señalados, producto de un nivel básico de suficiencia en inglés.

A nivel de puntuación, ambas versiones coinciden en el uso de la coma para enlistar una serie de eventos que le ocurrieron al personaje principal y a su familia (*su trabajo, su dinero y sus pertenencias / their home, their things and their money*). En la versión en español el participante utiliza la coma antes y después de una aposición explicativa (*“Libro escrito de manera biográfica para el músico Wsladyslaw Sapilman, pianista polaco superviviente del holocausto nazi en la segunda guerra mundial”*) y antes y después de adjuntos (*“Antes de este suceso, un “amigo” de la familia...”*). En inglés se utiliza principalmente antes de la conjunción *and* en oraciones coordinadas, tal como lo estipula la norma. Sin embargo, se presentaron algunos errores en ambos textos, resaltados en rojo, con mayor frecuencia en T3I por ser la lengua en proceso de aprendizaje. La falta de mayúscula inicial después de punto seguido fue el

error más común en el texto en inglés con 9 ocurrencias en relación con 2 casos en español (líneas 10 y 16). Por el contrario, hubo uso incorrecto de coma o falta de ella en 7 ocasiones en T3E en contraste con T3I con solo 2 (líneas 5 y 18). En síntesis, se observa que, aunque el producto escrito en inglés presenta varias falencias en la conjugación verbal y el uso de mayúsculas, los signos de puntuación como la coma y el punto se adecuan a la norma para la construcción de oraciones simples y compuestas en esta lengua. En el caso de la escritura en español, la conjugación verbal es acertada y coherente, pero aún ocurren imprecisiones a nivel de puntuación (comas, tildes, mayúsculas). No obstante, la estructura de ambos textos mantiene coherencia y cohesión que facilita su comprensión.

El dato tomado de P7BE3 permite identificar un grado de conciencia por parte del participante cuando elabora textos en L1 y L2 en relación con aspectos morfosintácticos y ortográficos, producto del proceso de alfabetización académica en Inglés Básico y Comunicación Oral y Escrita. La relación que establece el participante entre las convenciones del inglés y el español para escribir textos coincide con los hallazgos de Van Weijen et al. (2009) y Kim y Yoon (2014) en que la calidad de las redacciones en L1 y L2 solamente se ve afectada por el nivel de dominio de la lengua en la que se escribe el texto. Por lo tanto, si se tiene un nivel básico en inglés, los textos escritos pueden presentar algunos errores gramaticales. En este caso, el participante asume que debe prestar mayor atención a la conjugación verbal en inglés, quizás por sus diferencias morfosintácticas con el español, y utilizar signos de puntuación según la estructura de las oraciones para cada lengua.

Los datos permiten develar que después de la instrucción recibida en las asignaturas de COyE e IB, los estudiantes demuestran ser conscientes de los conocimientos adquiridos acerca del proceso de construcción de textos escritos, la estructura de oraciones y el uso de signos de



puntuación en inglés y en español. En concordancia con Cummins (2000), la instrucción contribuyó a que se generara cierto grado de conciencia en habilidades de escritura a partir de los procesos de alfabetización académica en un contexto educativo bilingüe, lo cual corrobora que la hipótesis de Suficiencia Común Subyacente (SCS) de Cummins (2000) se manifiesta en los estudiantes de primer semestre de LLI-UTP. Dicha SCS les permite utilizar conceptos y conocimientos de tipo textual, morfosintáctico y ortográfico para escribir textos académicos en L1 y L2. Según esta hipótesis, cuando se desarrollan procesos de alfabetización en dos lenguas simultáneamente en contextos de bilingüismo aditivo, se produce conciencia metalingüística como efecto de la transferencia en doble vía. Además, los estudiantes no son solo aprendices de lengua, sino bilingües emergentes que van construyendo un repertorio lingüístico bilingüe el cual usan como recurso cuando se exponen a situaciones como la elaboración de textos en inglés y español (Arias, 2017).

Con respecto a los hallazgos presentados en este apartado, se evidencia que después de un proceso de alfabetización académica en dos lenguas, los estudiantes demuestran cierto grado de conciencia sobre el proceso de construcción de un texto, ya sea en L1 o en L2, y sobre las convenciones en ambas lenguas para la estructura de párrafos y oraciones. En primer lugar, algunos estudiantes dicen ser conscientes de que un texto escrito en cualquiera de las dos lenguas requiere de un proceso de construcción a través de unas etapas, que se alinean con algunos procesos de la competencia textual, sugeridos por Alandia (2005): segmentación, textualización y revisión. Estas etapas conllevan a que las ideas en un texto se relacionen entre sí y formen un entramado, lo cual da al texto coherencia y cohesión. Para la etapa de revisión, se destaca la preocupación por utilizar conocimientos a nivel gramatical y ortográfico (conjugación verbal y

puntuación), particularmente en los escritos en L2, como parte de la competencia lingüística en el nivel morfosintáctico.

En segundo lugar, se evidencia conocimiento de la estructura de los párrafos y de los tipos de oraciones que lo componen, en relación con criterios gramaticales y semánticos. Según algunos estudiantes, la instrucción recibida en L2 se enfocó con intensidad en desarrollar la capacidad para identificar y elaborar diferentes tipos de oración. Simultáneamente, se creó conciencia sobre la aplicación de signos de puntuación para cada tipo. De acuerdo con los datos, esta capacidad y conocimiento adquirido en ambas lenguas aporta al desarrollo de la competencia textual a nivel de producción de textos. Al ser utilizada para producir textos académicos en dos lenguas, según sus particularidades, se configura como la SSC (Cummins, 2000) de los estudiantes de primer semestre de LLI-UTP. El nivel de competencia adquirido una vez finalizaron los cursos de IB y COyE se presenta en el siguiente apartado.

**Conciencia de los estudiantes sobre el nivel de competencia textual adquirido en el proceso de alfabetización académica.** En este apartado se expondrán los resultados de la conciencia de los estudiantes acerca de sus fortalezas y dificultades al producir textos escritos en ambas lenguas, con base en el aprendizaje obtenido en IB y COyE. En primer lugar, se analizará lo expuesto por el participante 3 acerca de su mejoramiento en el uso de puntuación en P1E3 y su progreso en el mantenimiento de la cohesión textual en P3E3.

**P1E3.** “[...] para la puntuación normalmente no era la correcta, o sea... sufría de lo que se llama el comismo, no utilizaba puntos seguidos, a toda hora utilizaba comas”.

Según P1E3, el estudiante 3 se refiere a la manera como utilizaba la puntuación antes de cursar las asignaturas de Inglés Básico y Comunicación Oral y Escrita. El sujeto reconoce que el

uso de este signo de puntuación era incorrecto, y lo identifica como “comismo”. Este dato permite evidenciar que en el momento de la entrevista el participante demuestra conciencia acerca del mejoramiento en su nivel de competencia lingüística, particularmente en puntuación. Los siguientes fragmentos tomados de T3E y T3I muestran que el participante hace uso de la coma y el punto seguido para separar las oraciones en ambas lenguas. También se observa que en T3E el participante escribe con mayúscula la primera letra de la palabra escrita después del punto seguido; mientras que en T3I no.

**T3E:** “Wsladyslaw Sapilman fue un pianista polaco de ascendencia judía quien trabajaba para una estación de radio en Varsovia. Él y su familia empiezan a sufrir la crueldad de la ocupación nazi en polonia, perdiendo así, su trabajo, su dinero y sus pertenencias.”

**T3I** “The story begin with Wsladyslaw Szpilman a jewish pianist born in Varsovia. he worked in a radio station when it all start. the family of Wslady (how all your friends call him) were jewish. they were started to live the war injustices, and they were obligated to leave their home, their things and their money.”

**P3E3.** “Las puntuaciones, la del uso de conectores que generalmente era muy... muy plano el texto, o sea no utilizaba comparaciones, era muy plano, sobre todo, eso”

Además de identificar aspectos como la puntuación, también hace alusión a elementos de la cohesión textual, específicamente con el uso de conectores, como se presenta en P3E3. En la muestra anterior se evidencia que, para el participante, los textos que redactaba eran por lo general “*muy planos*” dado que carecían “*del uso de conectores*”. A partir de este enunciado, se interpreta que existe cierta conciencia sobre aspectos semántico-textuales. Se observa que el participante posee mayor conocimiento de la textura discursiva en tanto que esta requiere que los

enunciados se encuentren enlazados entre sí para formar un entramado. Para ello hace referencia explícita al rol que tienen los conectores y señala que una de sus funciones es la de comparar. Lo expresado por el participante se alinea con lo expuesto por Tusón y Calsamiglia (2004) dado que los conectores ayudan a establecer relaciones lógico semánticas entre los enunciados y permiten estructurar el texto para que tenga sentido.

Los enunciados P1E3 y P3E3 permiten identificar que luego de haber recibido fundamentación en las asignaturas de Inglés Básico y Comunicación Oral y Escrita, el participante ha desarrollado conciencia sobre el desarrollo de su competencia para la producción de textos escritos, específicamente en puntuación y cohesión. Con respecto a la puntuación, pasó de usar comas indiscriminadamente a ser consciente del uso del punto seguido para señalar el final de una oración. A nivel de la cohesión, reconoció la importancia del uso de conectores para evitar textos “planos”. Desde la postura de Bachman y Palmer (1996) podría interpretarse que la instrucción recibida en las dos asignaturas antes mencionadas sirvió para que el participante incrementara su conocimiento organizacional, más concretamente el conocimiento de cohesión.

Según Alandia (2005), el encadenamiento coherente de ideas y el uso apropiado de categorías gramaticales y léxicas hacen parte de dicha competencia. En los siguientes segmentos tomados de los textos escritos en español e inglés se comprueba lo dicho por el participante en cuanto a la puntuación y el uso de conectores.

Tabla 8

Uso de marcadores y conectores en L1 y L2

T3E		T3I	
1	Memorias de un músico	1	Musician memories
2	Libro escrito de manera biográfica para el músico	2	Book that talk about Wsladyslaw Szpilman who
3	Wsladyslaw Sapilman, pianista polaco	3	was a polish musician that survive to the nazi
4	superviviente del holocausto nazi en la segunda	4	holocaust.
5	guerra mundial.	5	The story begin with Wsladyslaw Szpilman a
6	Wsladyslaw Sapilman fue un pianista polaco de	6	jewish pianist born in Varsovia. he worked in a
7	ascendencia judía quien trabajaba para una	7	radio station when it all start. the family of Wslady
8	estación de radio en Varsovia. Él y su familia	8	(how all your friends call him) were jewish. they
9	empiezan a sufrir la crueldad de la ocupación nazi	9	were started to live the war injustices, and they
10	en polonia, perdiendo así, su trabajo, su dinero y	10	were obligated to leave their home, their things and
11	sus pertenencias. <b>A medida que la historia</b>	11	their money. <b>while the story advance</b> , Wslady and
12	<b>avanza</b> Wslady (como lo llamaban su familia y	12	his family were locked in a neighborhood in the
13	amigos) conoce a una talentosa cellista con la cual	13	center of varsovia. this neighborhood were
14	crea una linda amistad. <b>En el avance de la guerra</b>	14	surrounded by walls. Wslady escapes from there,
15	se obliga a los judíos a vivir en un barrio	15	and talk with an old friend that he had. this girl
16	encerrado por muros en el centro de varsovia.	16	helped Wslady bringing him food And coat until
17	<b>Antes de este suceso</b> , un amigo de la familia	17	the nazi government found that had jewish on the
18	quien fuera lider de la policía judía, le ofrece la	18	building <b>then</b> they ordered to demolish it.
19	oportunidad a Wslady y su hermano de entrar en	19	Sapilman escapes again and lived in the rubble of
20	ella y salvar a su familia, pero estos se niegan pues	20	war until he found a German officer who help him
21	el trato de la policía hacia los judíos era horrible.	21	during the end of the war.
22	Wslady es enviado a un campo de concentración		
23	y separado de su familia, donde es obligado a		
24	trabajar y muy maltratado. <b>En este punto</b>		
25	Sapilman toma contacto con su amiga cellista e		
26	idea un plan para escapar del campo de		
27	concentración y consiguiendo así, encontrarse		
28	con ella quien lo ubica en un apartamento antiguo		
29	de su propiedad. Wslady pasa un tiempo allí, con		
30	su amiga llevandole comida, hasta que el		
31	gobierno nazi se da cuenta que en este edificio se		
32	esconden judíos y decide demolerlo. Sapilman		
33	logra escapar, viviendo en los escombros de la		
34	guerra, en pleno invierno y <b>a puertas del fin de</b>		
35	<b>la guerra</b> se encuentra con un soldado alemán		
36	(Wilm Hosenfield) quien el creyó que iba a		
37	asesinarlo, pero por el contrario le dió comida y		
38	abrigo hasta el fin de la guerra, donde fue		
39	rescatado por un pelotón ruso. Wsladyslaw		
40	Sapilman murió el 6 de julio del 2000 a los 88		
41	años.		

Los textos permiten identificar que las comas son utilizadas en español para hacer una pausa y después de una frase introductoria, mientras que en inglés se utiliza en oraciones compuestas, como se ilustra a continuación: “*while the story advance, Wslady and his family*

*were locked in a neighborhood in the center of varsovia*”. Además, se utilizan algunos sintagmas con función de conectores que le dan organización al texto, como por ejemplo “*A medida que la historia avanza...*”, “*en el avance de la guerra...*” y “*Antes de este suceso...*”. Por último, se observa el uso de puntos seguidos en las ideas expresadas en los fragmentos tomados de los textos en español e inglés y la relación que las ideas guardan entre sí.

Si bien el participante 3 logra identificar aspectos de su competencia de producción textual en los que ha mejorado, otros datos muestran algunas dificultades que los participantes han resaltado. Las respuestas a las preguntas 1 y 2 de la entrevista revelan las dificultades que los estudiantes 1, 3 y 4 dicen tener en la construcción de textos en ambas lenguas.

En P1E3, el estudiante 3 expresa que “*[...] siempre he tenido la facilidad para las palabras, pero en cuanto a la construcción del texto, sí muy complicado*”. Por su parte, P2E1 dice que “*[...] faltan muchas cosas por mejorar, pues yo creo que en cuanto a la cohesión o la entendida del mensaje*”, con lo cual asume que su competencia para escribir está en continuo desarrollo y resalta la cohesión y la coherencia global como aspectos por mejorar. Asimismo, en P2E4, la estudiante 4 expresa que “*[...] a veces como que las ideas no encajan bien; no hay formas de escribir como que puedan cambiar, entonces no me considero muy buena todavía en eso*”. La estudiante comenta que en ocasiones no es fácil para ella conectar las ideas con otras para que expresen una secuencia coherente y adiciona que se le dificulta encontrar otros recursos para reemplazarlas. En los siguientes ejemplos tomados de los textos se puede ilustrar y corroborar lo que la participante dice.

Tabla 9

Estructuras oracionales con problemas de cohesión y coherencia.

T4E	T4I
En su instancia en aquel país María conoce a un hombre cuyo nombre es Ralf, del cual se enamora y con el cual inicia una relación sentimental que iba mas haya del placer sexual o incluso del dolor físico placentero que se provocaban y el tan esperado “orgasmo” que María nunca pudo tener con otro hombre, pero que Ralf provoco en ella, es entonces cuando María conoce los “Once minutos” que dura una relación sexual.	In this country, Maria is fall in love a man who begins a romance in this reationship the sex was important, <b>but the physical pleasure was more important to then while Maria has an orgasm, and it is she known “los once minutos”</b>

En el ejemplo anterior, se observa como la estudiante 4 presenta dificultad para elaborar oraciones en las que expresa ideas de manera coherente. Por ejemplo, cuando escribe en español “...el tan esperado “orgasmo” que María nunca pudo tener con otro hombre, pero que Ralf provoco en ella, es entonces cuando María conoce los “Once minutos” que dura una relación sexual”, la carencia de una estructura oracional coherente afecta la cohesión. En inglés con “*but the physical pleasure was more important to then while Maria has an orgasm, and it is she known “los once minutos”*” no solo la oración presenta errores sino también la conjugación verbal y el uso inadecuado de palabras (then en vez de them). Se identifican palabras que no se encuentran bien escritas y se observa que hay otras que, como lo dice la participante, “no encajan” y por lo tanto afectan la comprensión del mensaje que se quiere expresar. En español, se evidencian segmentos como “*pero que Ralf provoco en ella*” y “*es entonces cuando*”. En inglés se identifican “... *then while María has an orgasm, and it is she known*”. Estos ejemplos soportan lo dicho por la participante en cuanto a las limitaciones que tiene para que las ideas se relacionen entre sí.

En P1E3, P2E1 y P2E4 los estudiantes de primer semestre de LLI - UTP logran identificar sus limitaciones para la escritura de textos. En todos los casos, el aspecto que presenta

mayor dificultad según los participantes es la construcción del escrito, especialmente la cohesión textual, de modo que el producto final sea claro y comprensible. Esto lleva a interpretar que falta apropiación de los conocimientos de cohesión y de organización retórica a los que hacen referencia Bachman y Palmer (1996) para establecer relaciones marcadas entre las oraciones escritas y el debido desarrollo organizacional de los textos. Asimismo, se observa carencia de un repertorio lingüístico a nivel de la cohesión que, como lo expresan Tusón y Calsamiglia (2004), les permita mantener el sentido de la composición. En los datos proporcionados por los estudiantes se evidencia que los participantes reconocen que todavía necesitan apropiarse de los mecanismos de cohesión lexical y gramatical para hacer uso de ellos en funciones como la de conectar y organizar para que de esta manera se puedan establecer relaciones de tipo semántico.

Para ilustrar lo anterior, en P8E4 la estudiante 4 explica los aspectos particulares en los que tuvo mayor dificultad al elaborar los textos.

**P8E4.** “Creo que pudo ser a veces también como encontrar el conector perfecto como para unir las ideas. Ahora [pues] que tuve la oportunidad de volver a leer el texto [como que] me di cuenta de que utilizaba palabras como que, que no eran las adecuadas o como que partía el texto; no se seguía como una relación.

**Entrevistador:** *¿Cómo así que partías el texto? Explícame mejor eso.*

Es decir, como que las ideas no, no se unían. No, mejor dicho, como no se separaba una idea de la otra entonces había como un espacio ahí como que no permitía a veces como entender muy bien el texto. Eso es como lo que yo noté.

**Entrevistador:** *Ah ok.... ¿Como que hablabas de dos cosas diferentes o como que no encontrabas la forma de unir las?*



Si como dos cosas al mismo tiempo, pero no había como con una relación o una conexión.

**Entrevistador:** *Ah ok perfecto. ¿Pero sí te habían enseñado eso en comunicación oral y escrita, cómo enlazar las ideas, o no?*

Sí. En ese momento como que no lo apliqué.”

Se puede apreciar que para la estudiante 4 es difícil unir las ideas en un texto con los conectores adecuados al expresar que “...*como encontrar el conector perfecto como para unir las ideas*”, con lo cual demuestra conciencia de que un texto requiere de unos elementos que encadenen sus enunciados. También comenta que al revisar el texto notó que las palabras que usaba con este fin no eran las apropiadas porque ni establecían relaciones, ni unían ideas correctamente cuando expresa que “... *no se seguía como una relación*” y “*como que las ideas no se unían*”. Los fragmentos T4E y T4I ilustran dicha dificultad.

**T4E (28-32).** Llega el dia de volver a brasil y Maria decide hacerlo sin Ralf, pero el va en busca de ella y recrea algunas frases de la pelicula favorita de ella, cuando la escucha y lo voltea a ver a Maria decide quedarse con el.

**T4I (20-22).** One day Maria decides go to brazil without he, but he decide seach she and they decide stay togeter.

Se observa que en ambas versiones se presentan los sucesos ocurridos en la historia, pero no es claro cuando se llevan a cabo. Por ejemplo, en el segmento “y recrea algunas frases de la película” no es posible determinar si el hecho sucede después de que el hombre encuentra a la mujer o mientras la está buscando. Igualmente, en inglés faltan elementos que relacionen la oración “but he decide search she” (*pero él decide buscarla*) con “and they decide stay together”

(y ellos deciden permanecer juntos), ya que el tiempo y el lugar en los que pasan ambos hechos no se especifican con algún conector.

Además, añade que esta dificultad “*como que partía el texto*”, es decir, que el texto carecía de “unión” o “conexión”, lo que ocasionaba que no se comprendiera bien, cuando dice que “*como que no permitía a veces como entender muy bien el texto*”. Finalmente, la participante reconoce que recibió formación en este aspecto pero que no lo aplicó al escribir el texto.

En el extracto de la entrevista P8E4 se reitera que uno de los aspectos por mejorar en la elaboración de textos escritos es la adecuada concatenación a partir del uso de conectores. Con esto, los estudiantes reconocen que se afecta la claridad y la coherencia de los textos que escriben, aspectos que hacen parte del nivel semántico-textual. Para Tusón y Calsamiglia (2004), los conectores son *piezas lingüísticas* que permiten relacionar enunciados o secuencias de enunciados de manera semántica; es decir que se crea una unidad significativa a partir de las redes creadas. Los definen como *elementos sintáctico-semánticos* que proporcionan cohesión y estructura, al mismo tiempo que relacionan segmentos del texto entre sí.

En la investigación de Alandia (2005) en el primer semestre de 2014, con estudiantes universitarios de un programa académico de Lingüística Aplicada, se halló que una de las dificultades en la producción textual fue la *secuencia lógica de la información* y la *falta de relación lógica entre ideas y párrafos*, tal como se evidencia en el presente estudio. Otra dificultad expresada por los participantes es el manejo de un rango lexical limitado, especialmente en inglés. Los participantes 2 y 4 reconocieron tener falencias en este sentido. En P2E4 se refleja esta dificultad.

**P2E4.** “[...] todavía me hacen falta aprender cosas en inglés, por ejemplo, me falta algo de vocabulario, cosas así.”

**P8E2.** “No pues a veces cuando... como a veces como la falta de vocabulario que uno repite mucho la misma palabra. Sí, esa es como la principal dificultad que yo veo”.

Se observa que la estudiante 4 reconoce que sus competencias en inglés aún están en desarrollo, específicamente expresa que carece de suficiente vocabulario. Al igual que esta participante, en P8E2 se señala la misma dificultad. El estudiante 2 no solo identifica la “falta de vocabulario” como una dificultad, sino que también reconoce que lo compensa con la repetición cuando dice que “*uno repite mucho la misma palabra*”. Se interpreta entonces que para los estudiantes 2 y 4, el rango lexical limitado que manejan en L2 es una dificultad para producir textos escritos en L2, por lo cual se presenta el uso de repetición en algunos casos. A partir de los textos escritos por los estudiantes 2 y 4, se puede confirmar lo expresado por ellos en cuanto a las repeticiones halladas en ambas versiones.

Tabla 10  
Palabras repetidas en L1 y en L2

T2E	T2I
<p>“Le Petit Prince” es un clásico de la literatura, escrito por el francés Antoine de Saint Exupéry. Esta es una <b>historia</b> llena de aventura a través de la que el <b>personaje</b> principal, un niño, nos enseña valores y nos hace reflexionar sobre la vida adulta.</p> <p>La <b>historia</b> comienza cuando el escritor se encontraba en un desierto. Allí aparece repentinamente un <b>pequeño príncipe</b> que insiste en que necesita un dibujo de un cordero. A partir de este momento comienza una amistad entre el <b>narrador y el principito</b>, el cual le cuenta que viene de un <b>planeta</b> lejano del tamaño de una casa y en el que tiene una <b>flor</b> que cuida de todo peligro, pero que debe abandonar para emprender un <b>viaje</b> por diversos planetas.</p> <p>Durante el <b>viaje</b> nuestro <b>personaje</b> se encuentra con personas de toda clase, bebedores, hombre de negocios, escritores etc, a los cuales interroga insistentemente. El último <b>planeta</b> que el <b>principito</b> visita es la tierra, del</p>	<p>“The Little Prince” is a classic book by the french <b>writer</b>, Antoine de Saint Exuéry. This is an adventure story in which the main <b>character</b>, a little boy, tells us about values and makes us think about adults’ life.</p> <p>The plot begins when the <b>writer</b> was lost in a desert. There, suddenly shows up a <b>little prince</b> asking insistently for a drawing of a lamb.</p> <p>From that moment, begins a friendship between the <b>writer</b> and the <b>little prince</b> who tells him that he comes from another <b>planet</b> with barely the site of a house in which he has a flower that he cares about and protects from all type of danger, but he has to leave it alone to go <b>visiting</b> several <b>planets</b>.</p> <p>During this voyage, the <b>character</b> meets people of all kinds, drunks, busynessmen, writers, etc, to which he asks a lot of questions. The last <b>planet</b> he <b>visits</b> is the Earth. This one amazes him by its extension, but at the same time, he gets disappointed for not finding any</p>

<p>cual queda sorprendido por su extensión, y a la vez desepionado por no encontrar personas (aunque se hace amigo de un zorro y una serpiente)</p> <p>Finalmente, <b>el principito</b> descubre al <b>narrador</b>, al cual le cuenta acerca de su <b>viaje</b>, sus reflexiones, el amor hacia su <b>flor</b>, sus preocupaciones etc, hasta que una mañana el <b>personaje</b> desaparece.</p>	<p>person, only some animals like a snake and a fox.</p>
T1E	T1I
<p>El perfume es una historia basada en el personaje principal Grenouille con una característica peculiar, no poseía ningún <b>olor</b> sin embargo era quién tenía mas desarrollado el sentido del .ofato. Él era un hombre feo, jorobado y astuto que sentia un gran <b>odio</b> contra todos los seres <b>humanos</b> por el simple hecho de poseer un <b>aroma</b>. En su desmedido <b>odio</b>, decide fabricar el <b>aroma humano</b>, pero para ello necesitaba la <b>esencia</b> de cada persona y se convierte en un asesino en serie. La mayoría de sus victimas eran mujeres; la manera en la que conseguía la <b>esencia</b> era un poco aterradora, primero vigilaba su <b>victima</b> por tres días, luego la dopaba y la desnudaba después le huntaba una especie de manteca sin <b>olor</b> y las envolvía en seda luego procedía a arrancarles la piel y con ella su <b>aroma</b>, hasta obtener <b>la esencia</b>; la cual vertia en un <b>frasco</b>. Finalmente, logra llenar su frasco con las mejores <b>esencias</b>; al cabo de un tiempo procede a hecharse el <b>frasco</b> de la <b>esencia</b> y en el momento que sale a la calle, la gente del pueblo no puede evitar su <b>aroma</b>; y una multitud atraida por su <b>aroma</b>, deciden comerselo hasta no dejar rastro de él.</p>	<p>This story was based in the main character Grenouille. He had a kinky characteristic and it was that he didn't have any <b>odor</b>. However, he was who had more developed the sense of smell. He was a ugly man, he had hunchback but he was very smart. He felt a big <b>hate</b> for <b>everybody</b> because they had an <b>scent</b> and he didn't have. In his excessive <b>hate</b>, he decided to make the human <b>odor</b>, but for that he needed the <b>scent</b> of each <b>person</b>. He became in a killer. Most victims are women and the way that he <b>kill</b> them was terrible. For get the <b>scent</b>, he had to <b>kill</b> the <b>person</b> and pluck its skin. When he got all the <b>scent</b>, he put on the final <b>scent</b> and go out to the town. When the people realize that he had that <b>scent</b>, <b>everybody</b> came to him, and they ate him until disappaer him.</p>

Como puede observarse en los textos escritos en español y en inglés, las limitaciones por falta de vocabulario derivan en la utilización de la repetición. Evidencia de ello se muestra en T2E y T2I, en los cuales se resaltan con color amarillo las palabras que se repitieron. En la versión en español se presentaron 9 repeticiones y en inglés fueron un total de 7. De las palabras que se utilizaron por medio del mecanismo de reiteración por repetición, 5 de ellas coinciden en significado y secuencia en ambos textos. Por ejemplo: personaje-character, planeta-planet, principito -little prince,etc. Asimismo, en T1E y T1I se resaltan con el mismo color las palabras que presentaron repetición. El participante repitió 5 palabras en cada una de las versiones (inglés

y español). De las 5 palabras que se repitieron en cada texto, 3 de ellas coinciden en significado y secuencia del texto. Dichas palabras son: olor-odor, esencia-scent y odio-hate. Como puede observarse, los textos apoyan lo expresado por los estudiantes con respecto a las limitaciones a nivel lexical que ellos dicen tener.

Este hallazgo concuerda con algunos aspectos identificados en el estudio de Alandia (2005) como problemáticos en la escritura de textos: el abuso de comas para delimitar secuencias de oraciones, el uso limitado de conectores, la pobreza en el vocabulario y errores ortográficos. La diferencia entre ambos estudios es que la investigadora fue quien identificó las falencias en la producción escrita de los estudiantes, mientras que en esta investigación los participantes demostraron ser conscientes de sus limitaciones, las cuales son capaces de identificar gracias a la instrucción recibida y a la experiencia en escritura, tanto en L1 como en L2.

Los datos llevan a establecer que los estudiantes de primer semestre de LLI-UTP son conscientes de su nivel de competencia textual a nivel de producción en español e inglés. Si bien uno de ellos reconoce haber mejorado en la delimitación de oraciones a partir de la puntuación y en el uso de conectores para relacionar enunciados, otros reconocieron que aún tienen falencias al dar estructura a los textos para que tengan sentido, especialmente al utilizar conectores. Otro elemento identificado como una dificultad fue el poco repertorio lexical en inglés, lo que genera en ocasiones exceso de repetición. A pesar de que los participantes presentan estas dificultades, los datos también llevaron a identificar las estrategias utilizadas al momento de producir textos escritos.

## 4.2 Estrategias utilizadas en la producción de textos escritos en L1 y L2

Este apartado presenta los resultados acerca de las estrategias que los estudiantes utilizan cuando escriben. El análisis de los datos llevó a la identificación de acciones que tuvieron en cuenta no solo durante la instrucción en escritura en L1 y L2, sino también cuando elaboraron el texto para este estudio. Van Dijk (1995) hace la distinción entre estrategias y reglas, las primeras son aplicaciones de las segundas. Para explicar esta distinción utiliza la analogía del juego de ajedrez, en el que se deben conocer las reglas para aplicarlas conscientemente con el fin de ganar. De igual modo, los datos llevaron a identificar de qué manera los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos en escritura en L1 y L2. Se categorizaron las estrategias identificadas en 1) planeación y textualización, 2) mantenimiento de la cohesión y 3) control gramatical y lexical.

**Estrategias de planeación y textualización.** Un grupo de estrategias identificado en el análisis de los datos se aplica a la planeación y textualización del producto escrito, de acuerdo con el modelo cognitivo de Flower y Hayes (1981). Esto se relaciona con una etapa inicial de construcción de los textos escritos en la que se generan las ideas y se organizan en una secuencia determinada. Las estrategias identificadas en este primer grupo fueron: 1) estructurar el texto mentalmente o desde un borrador y 2) usar el texto fuente como base.

Para la elaboración del texto utilizado en el análisis de este estudio, un resumen de un libro, algunos participantes apelaron a su memoria. Con base en sus recuerdos, el estudiante 3 seleccionó eventos “clave” del texto fuente para organizarlos en un nuevo texto y, en el caso de la versión en inglés, “traducir” esta información al código.

**P20E3.** “después de tener los puntos claves inhibidos, traté de unirlos en el texto. [...]

Como éste los tenía en la cabeza, traté de unirlos mentalmente en español y luego los traduje en inglés, [...] o sea, fue manteniendo, manteniendo la idea en la cabeza.”

En este caso se evidencia una construcción inicial en la mente del estudiante a partir de la memoria de los acontecimientos principales del texto fuente. Cuando menciona que “*traté de unirlos mentalmente en español*”, se evidencia un proceso de planificación mental del texto antes de que sea elaborado por escrito. Se observa también una relación entre códigos lingüísticos, con la L1 como base, para producir el escrito en L2 cuando dice que “*y luego los traduje en inglés*”. Esta transliteración se corrobora en el dato P14E3.

**P14E3.** “O sea, cuando yo escribí este en español, no, o sea, hace mucho tiempo había leído el libro, no lo había vuelto a leer y no había vuelto a ver la película. Y.... este, pues yo cuando recuerdo las cosas, a mí, mi memoria es muy buena, tiene un buen largo, un largo plazo, pues de recuerdo, entonces cuando ya tocó escribir el de inglés todavía tenía casi que toda la historia en mi cabeza, porque me gustaba mucho, porque fue hace poco, entonces pues prácticamente si fue traducir lo que tenía fresco. De hecho, en este no hice, no hice borrador.”

Según el enunciado, el hecho de que el estudiante tenga buena memoria contribuyó a que pudiera utilizar el recurso de la traducción de español a inglés en vez de elaborar un “borrador”. En este caso, el estudiante se apoya en su memoria como recurso para la planificación del texto, pero además realiza un proceso cognitivo adicional al transferir de un código a otro. Así, el esquema en español fue traducido al código en inglés para la escritura del resumen en L2, lo que el estudiante identifica como “traducción”. De igual manera, el participante 2 inicia con una planificación mental para elaborar un texto escrito.

**P5E2.** “Sí.... pues... primero, sí... pensar las ideas y organizarlas, y ya cuando uno tiene ya las ideas sobre las que va a hablar, empezar a escribir el texto y [...] *Entrevistador: Y [...] eso que me acaba de decir ¿lo hace solo en español o en inglés o lo hace en ambas?* Sí, eso, en ambas. Sí, en ambas.”

Para el participante 2, una vez se tiene dicho esquema mental, se puede adelantar la elaboración escrita del texto, tanto en L1 como en L2. Se identifica que para los estudiantes 2 y 3, la escritura de un texto inicia con una estrategia de planificación y organización mental que aplica para redactar tanto en español como en inglés. En concordancia con Van Dijk (1997, citado en Alandia, 2005), esta estrategia se refiere al desarrollo de la macroestructura, en la que las ideas alrededor de un tema se organizan y relacionan, como en un esquema. Para Alandia (2005), dicha construcción puede ser mental o gráfica, dependiendo de quien escribe, la cual suele recordarse algunas veces para elaborar un texto escrito. En P5E2 se puede apreciar que, sin una etapa de planificación y organización mental del texto, no se procede a elaborar un escrito.

En los casos presentados previamente, se evidenció una estructuración preliminar en la mente de los participantes, apelando a la memoria. Sin embargo, en otros casos se recurrió a plasmar dicho esquema inicial en un pre-texto, que en los datos se denomina “borrador”, como se observa en el dato P10E4.

**P10E4.** “Sí hice como un texto porque, bueno, un borrador, porque no estaba como muy segura de lo que estaba escribiendo. Cuando fui a hacer el texto en inglés sí como que lo vi. Lo tenía en español, pero, pues lo leí, no me fijé, o no me basé muy exactamente como en lo que decía ahí, sino más bien como releí lo que ya había hecho y ya.”

Para la participante 4, la elaboración de un borrador le brinda seguridad para construir un texto escrito, como lo expresa al decir “*sí hice como un texto porque, bueno, un*



*borrador, porque no estaba como muy segura de lo que estaba escribiendo*”. La elaboración de esta herramienta hace parte de un conjunto de habilidades propuestas por Cassany (1995), que representa una estrategia de redacción necesaria para quienes escriben. Según lo expresado por la estudiante, realizar un ejercicio de escritura preliminar contribuye a la confianza que necesita para construir el texto definitivo. La estudiante recalca que, aunque no se “basó exactamente” en el borrador en español para escribir el resumen en inglés, sí lo leyó para activar su memoria de lo que había elaborado. Por lo tanto, este recurso, elaborado en L1, fue utilizado como referente para la escritura en L2.

En los casos 2, 3 y 4 hay utilización de la estrategia de planificación textual a partir de 1) la organización de ideas en un esquema mental o 2) la elaboración de una versión escrita preliminar del texto. En ambos casos se construye una guía para la escritura del texto final en L1, que además sirve como instrumento de referencia para la producción del texto en inglés. Algunos segmentos de los textos 2, 3 y 4 en español (T1E, T2E y T4E) y en inglés (T1I, T2I y T4I) demuestran las similitudes en contenido y estructura entre las dos lenguas. Como bilingües emergentes, los estudiantes reproducen en ambas lenguas un mismo repertorio lingüístico sin discriminación del código. Por lo tanto, aunque pueda parecer una traducción de un código a otro, la versión en inglés es producto de un mismo esquema mental compartido. Además, este escrito fue elaborado dos días después de escribir la versión en español.

Tabla 11  
Segmentos de textos en L1 y L2 con base en planificación preliminar.

Segmentos A	Segmentos B
T2L1. Esta es una historia llena de aventura a través de la que el personaje principal, un niño, nos enseña valores y nos hace reflexionar sobre la vida adulta.	T2L2. This is an adventure story in which the main character, a little boy, tells us about values and makes us think about adults' life.
T3L1. Libro escrito de manera biográfica para el músico Wsladyslaw Sapilman, pianista polaco superviviente del	T3L2. Book that talk about Wsladyslaw Szpilman who was a polish musician that survive to the nazi holocaust.

---

holocausto nazi en la segunda guerra mundial.

T4L1. Este libro trata de una joven llamada María nacida en brasil,

T4L2. This book it's about a young woman called María, who was born in Brazil.

---

Como se observa en los segmentos de la tabla 11, tanto el contenido como la estructura de los enunciados son similares. En T2L1 y T2L2 aparecen semejanzas entre “historia llena de aventura” con “adventure story”<sup>2</sup>, “el personaje principal, un niño” con “the main character, a little boy” y “reflexionar sobre la vida adulta” con “think about adult’s life”. Entre T3L1 y T3L2, hay similitudes entre “Wsladyslaw Sapilman, pianista polaco superviviente del holocausto nazi” y “Wsladyslaw Szpilman who was a polish musician that survive to the nazi holocaust”. Igualmente, hay coincidencias entre T4L1 y T4L2 en “una joven llamada María nacida en brasil” y “a young woman called María, who was born in Brazil”. Con el antecedente de que ambas versiones se basaron en un esquema mental o escrito preliminar, la semejanza entre los segmentos A y B son evidentes. Sin embargo, cabe resaltar que los segmentos B se ajustan a las convenciones del código en el que están escritos, sin evidencia de posibles interferencias de la L1 en la que están basados. A pesar de algunos errores morfosintácticos en inglés, como la conjugación incorrecta en T3L2 (*talk, survive*) y el uso de dos pronombres como sujeto de un sintagma en T4L2 ([1]*This book* [2] *it’s about...*), los enunciados son comprensibles.

Otra estrategia utilizada para la elaboración del texto escrito solicitado para este estudio fue utilizar el texto fuente como base. Esta estrategia fue aplicada para 1) seguir la secuencia

---

<sup>2</sup> Para facilitar la comprensión de los segmentos en inglés se incluirá la interpretación en español aquí: *adventure story* (historia de aventura); *the main character, a little boy* (el personaje principal, un pequeño niño); *think about adult’s life* (pensar sobre la vida adulta); *Wsladyslaw Szpilman who was a polish musician that survive to the nazi holocaust* (Wsladyslaw Szpilman que fue un músico polaco que sobrevivió al holocausto nazi); *a young woman called María, who was born in Brazil* (una joven llamada María, que nació en Brasil).

narrativa del texto fuente y 2) seleccionar eventos importantes y unirlos. Los enunciados P6E1 y P6E2 muestran cómo fue utilizada la secuencia narrativa del texto fuente. Para el participante 1, recordar la secuencia de la historia que resumió y seleccionar algunos segmentos de dicha secuencia sirvió para controlar la extensión de su escrito.

**P6E1.** “Claro, primero, pues recordé la historia en su totalidad antes de comenzar a hacerlo, luego lo dividí en etapas, que como fue pasando la historia, y coloqué las más relevantes porque, pues, no me podía extender tanto, y eso fue lo que hice.”

Al decir que “lo dividió (la historia) en etapas, cómo fue pasando la historia”, se nota que hubo un proceso mental de segmentación del texto fuente según su secuencia narrativa. Luego, al señalar que “colocó las más relevantes”, el participante expresa que además hizo una selección de segmentos de dicha secuencia como estrategia para elaborar el resumen solicitado. De manera similar, el participante 2 partió de la secuencia del texto fuente y seleccionó los eventos más relevantes.

**P6E2.** “No, pues, primero, pues, eh... seleccionar el libro, buscando a ver sobre que iba a escribir. Entonces escogí ese que era como el último que había leído, y no, y empecé más o menos como... con la misma secuencia que tiene el libro, empezando a escribir como empieza el libro, como por la secuencia, como describiendo las escenas más importantes del libro.”

Al igual que en P6E1, el dato en P6E2 muestra que el participante comenzó a escribir su texto “con la misma secuencia que tiene el libro”. El uso de esta secuencia narrativa estuvo acompañado de una selección de “escenas más importantes”. Por lo tanto, es evidente que ambos participantes hicieron uso de la misma estrategia para planificar y estructurar el texto

escrito. Esto lleva a interpretar que utilizar la secuencia narrativa de un texto fuente para realizar una síntesis de este es una estrategia que permite guiar la textualización del producto escrito.

Aunque los datos no hacen mención directa a la lengua en la que se produciría el texto final, se pudo encontrar que la secuencia narrativa de las versiones en L1 y en L2 es similar, como se aprecia en la tabla 12.

Tabla 12  
Segmentos de secuencia narrativa en L1 y L2.

Segmentos A	Segmentos B
<p>T1E: (1-2) El perfume es una historia basada en el personaje principal Grenoulle [...] (2-3) con una característica peculiar, no poseía ningún olor (8-11) En su desmedido odio, decide fabricar el aroma humano, pero para ello necesitaba la esencia de cada persona y se convierte en un asesino en serie. (21-25) y en el momento que sale a la calle, la gente del pueblo no puede evitar su aroma; y una multitud atraída por su aroma, deciden comerselo hasta no dejar rastro de él.</p> <p>T2E: (1-2) “Le Petit Prince” es un clásico de la literatura, escrito por el francés Antoine de Saint Exupéry. (7-10) La historia comienza cuando el escritor se encontraba en un desierto. Allí aparece repentinamente un pequeño príncipe que insiste en que necesita un dibujo de un cordero. (17-20) Durante el viaje nuestro personaje se encuentra con personas de toda clase, bebedores, hombre de negocios, escritores etc, a los cuales interroga insistentemente.</p>	<p>T1I: (2-3) This story was based in the main character Grenoulle. (3-4) He had a kinky characteristic and it was that he didn’t have any odor. (8-11) In his excessive hate, he decided to make the human odor, but for that he needed the scent of each person. He became in a killer. (15-18) When the people realize that he had that scent, everybody came to him, and they ate him until disappaer him.</p> <p>T2I: (1-2) “The Little Prince” is a classic book by the french writer, Antoine de Saint Exuéry. (6-8) The plot begins when the writer was lost in a desert. There, suddenly shows up a little prince asking insistently for a drawing of a lamb. (15-17) During this voyage, the character meets people of all kinds, drunks, busynessmen, writers, etc, to which he asks a lot of questions.</p>

Los segmentos A y B de la tabla 12 presentan semejanzas en la secuencia narrativa. Por ejemplo, en T1E y en T1I se inicia con la presentación del personaje (Jean Baptiste Grenoulle), seguido de su característica más notable (no poseía ningún olor/he didn’t have any odor), y se continúa con el nudo de la historia (fabricar aroma humano - asesino en serie/make the human odor - became in a killer) y el desenlace (deciden comérselo/they ate him). Lo mismo ocurre con

T2E y T2I que inicia con la introducción del texto fuente y su autor (clásico de la literatura - Antoine de Saint Exúpery/classic book - Antoine de Saint Exúpery), seguidos del inicio de la historia (en un desierto - aparece un pequeño príncipe/in a desert - shows up a little prince) y una síntesis de las acciones del personaje principal (encuentra personas y las interroga/ meets people - he asks a lot of questions). Cabe mencionar que se hizo un borrador para T1E, pero no se usó para T1I; por el contrario, se utilizó el mismo borrador para T2E y T2I. Al margen de este recurso, se puede ver que las secuencias de las versiones en las dos lenguas son similares, por lo que la estrategia de seguir la secuencia del texto fuente para el resumen en L1 sirvió para la escritura del texto en L2.

Este hallazgo se relaciona con lo expresado por Cummins (2000) en tanto que los participantes, al ser bilingües emergentes, tienen la posibilidad de aprender inglés sin que ello vaya en detrimento del desarrollo del español, ya que los dos sistemas lingüísticos no operan de manera separada. Esto hace que en situaciones que requieren el uso de las habilidades básicas como la escritura, los estudiantes puedan afrontar con éxito los desafíos lingüísticos, cognitivos y académicos que se presentan en su proceso de aprendizaje. Asimismo, utilizan estrategias en común para la composición de escritos en L1 y L2, sin que ello afecte significativamente la estructura y el contenido de los textos. Lo anterior coincide con los hallazgos de Kubota (1998) en que algunos participantes usaron patrones similares en ambas lenguas, en especial en la estructura textual. Además de esta estrategia, el texto fuente también fue utilizado para identificar eventos importantes y unirlos en el texto final, como lo menciona el participante 3.

P6E3. “No, la misma que le comenté ahora, puntos claves que recordaba del libro y los fui unificando; como las partes más puntuales, por lo menos lo que a mí me llamó más la atención del libro, lo anoté y los uní.”

En el dato se observa que el participante “recordó puntos clave de libro” y los “unificó”. En este caso, el texto fuente sirvió como referencia para activar la memoria de algunos apartados relevantes que capturaron la atención del participante. Acto seguido, el proceso de textualización se realizó con base en la cohesión de dichos segmentos. En la tabla 13 se enlistan algunos en L1 y en L2.

Tabla 13  
Segmentos de eventos importantes tomados del texto fuente

Segmentos A	Segmentos B
<p>T3E: (6-7) Wsladyslaw Sapilman fue un pianista polaco de ascendencia judía (8-10) Él y su familia empiezan a sufrir la crueldad de la ocupación nazi en polonia (11-14) <b>A medida que la historia avanza</b> Wslady (como lo llamaban su familia y amigos) conoce a una talentosa cellista con la cual crea una linda amistad (14-17) <b>En el avance de la guerra</b> se obliga a los judíos a vivir en un barrio encerrado por muros en el centro de varsovia (22-24) Wslady es enviado a un campo de concentración y separado de su familia, donde es obligado a trabajar y muy maltratado (24-27) <b>En este punto</b> Sapilman toma contacto con su amiga cellista e idea un plan para escapar del campo de concentración (32-34) Sapilman logra escapar, viviendo en los escombros de la guerra</p>	<p>T3I: (5-6) Wsladyslaw Szpilman a jewish pianist born in Varsovia. (7-9) the family of Wslady (how all your friends call him) were jewish. they were started to live the war injustices (11-14) <b>while the story advance</b>, Wslady and his family were locked in a neighborhood in the center of varsovia. this neighborhood were surrounded by walls. (14-16) Wslady escapes from there, and talk with an old friend that he had. (19-20) Sapilman escapes again and lived in the rubble of war</p>

La tabla 13 incluye algunos fragmentos de T3E y T3I que representan los “puntos clave” mencionados por el participante 3. Como se evidencia en las líneas 11-14, 14-17 y 24-27, el autor de dicho texto utiliza los marcadores discursivos de secuencia: *A medida que la historia avanza*, *en el avance de la guerra* y *en este punto*, para “unir” los segmentos que le “llamaron la atención” de la historia que está resumiendo. En la versión en L2 solamente utilizó el marcador *while the story advance*, similar al que aparece en L1. Lo anterior corrobora lo que indica el participante cuando dice que primero recuerda datos relevantes del texto fuente y luego los

conecta durante la textualización. También se observa que en T3I no se aplican todos los marcadores de T3E, a pesar del parecido entre las secuencias textuales y las estructuras oracionales. Con base en los datos, se puede determinar que la producción escrita en L1 y L2 se relaciona a nivel semántico textual en que las etapas de planeación y textualización se apoyan en la construcción de esquemas preliminares, mentales o escritos, que se basan en la secuencia narrativa y/o en eventos puntuales de un texto fuente. Este esquema de tipo estructural es lo que Van Dijk (1995) denomina *superestructura*. Una vez aplicada esta estrategia para realizar el texto escrito en español, se halló que el escrito en inglés presenta patrones casi idénticos en la superestructura del texto en inglés. Por lo tanto, se concluye que las estrategias de planificación y textualización usadas en la escritura en L1 se transfieren a la escritura en L2, manifestadas en semejanzas de tipos superestructural y macroestructural.

**Estrategias de uso de mecanismos de cohesión.** Otra de las estrategias utilizadas por los participantes en la elaboración de los textos que se logra identificar a partir del análisis de los datos recolectados, tiene que ver con el mantenimiento de la cohesión. Es decir, las entrevistas y los textos escritos por los estudiantes mostraron que ellos hacen uso de mecanismos de cohesión lexical por reiteración, más concretamente la repetición, la progresión temática y la sinonimia.

***Uso de repetición.*** Los datos tomados de la pregunta 20, la cual indaga acerca de lo hecho por el participante para mantener la coherencia y no salirse del tema principal, muestran que para el estudiante 3, uno de los mecanismos o estrategias para dar una secuencia lógica al texto fue el mantenimiento del referente, que en este caso hace alusión al personaje principal de la historia como se ilustra en el siguiente dato:

**P20E3.** “Pues por ejemplo una de mis estrategias para eso es mantener el nombre de la persona, del personaje principal, porque de pronto si en una parte que no está el nombre se desvía, cuando vuelve y lee el nombre se ubica de nuevo, muy fácil, o sea ya, ya tiene, es un punto de referencia, el personaje principal que es la base de la historia, entonces cuando vuelve y lee, si de pronto en alguna parte se perdió vuelve y lee, vuelve y se ubica”.

Como puede observarse en el dato anterior, el estudiante 3 manifiesta que para él repetir el nombre del personaje principal es una estrategia que sirve para conservar la unidad semántica. Ello se evidencia cuando el estudiante expresa que *“una de mis estrategias para eso es mantener el nombre de la persona, del personaje principal porque de pronto si en una parte que no está el nombre se desvía”*. Asimismo, en la siguiente parte del dato el estudiante 3 se reafirma en su posición repitiendo en varias ocasiones las palabras *“cuando vuelve y lee el nombre se ubica de nuevo”*. El dato también permite identificar que para el estudiante 3 el personaje principal de una historia *“es un punto de referencia, es la base de la historia”*. Por lo tanto, el estudiante manifiesta ser consciente del uso del mecanismo de cohesión lexical (MCL) por repetición cuando intencionalmente repite el nombre del personaje principal como estrategia para ubicar al lector a lo largo del texto.

Por otra parte, el análisis de los textos escritos en español e inglés se realizó con base en la categorización de los MCL propuesta por Tusón y Calsamiglia (2004, p. 231 y 232) y permitió evidenciar las veces en que hubo presencia del MCL por repetición en la muestra. A continuación, se muestran las relaciones entre los lexemas repetidos en el texto 3 en español e inglés y la cantidad de veces en que se repite según el tipo de referente que el estudiante menciona en la entrevista y dice ser consciente de su uso, el cual corresponde a los personajes



principales. En T3E y T3I se observó una repetición frecuente del nombre propio del protagonista. El nombre completo se repitió 3 veces en ESP y 2 veces en ING, el apellido fue usado 2 veces en ESP y una en ING, mientras que la apócope del primer nombre (*WsladyI*) apareció 4 veces en ambas versiones. Los únicos recursos lexicales diferentes al nombre propio que se identificaron para referirse al personaje principal fueron *músico* y *pianista* en ESP y *musician* en ING; sin embargo, éstos fueron utilizados únicamente en el título y en la introducción del personaje para establecer su estatus social, no como mecanismo de reiteración para mantener la cohesión. En consecuencia, se puede afirmar que tanto en ESP como en ING el nombre propio fue el recurso lexical con mayor repetición para referirse al personaje principal.

Tabla 14

Reiteración de personaje principal por repetición.

<b>T1E:</b>	<b>T1I:</b>
(Línea 1) Memorias de un <i>músico</i> (Título)	(Línea 1) <i>Musician</i> memories (Título)
(Línea 2) el <i>músico</i> <i>Wsladyslaw Sapilman</i> , <i>pianista</i> polaco	(Línea 2) <i>Wsladyslaw Szpilman</i> who was a polish <i>musician</i>
(Línea 4) <i>Wsladyslaw Sapilman</i> fue un <i>pianista</i> polaco	(Línea 4) <i>Wsladyslaw Szpilman</i> a jewish pianist
(Línea 7) <i>Wslady</i> (como lo llamaban su familia y amigos)	(Línea 5) <i>Wslady</i> (how all your friends call him)
(Línea 10) le ofrece la oportunidad a <i>Wslady</i>	(Línea 7) <i>Wslady</i> and his family were locked in a neighborhood
(Línea 11) <i>Wslady</i> es enviado a un campo de concentración	(Línea 8) <i>Wslady</i> escapes from there
(Línea 13) <i>Sapilman</i> toma contacto con su amiga	(Línea 9) this girl helped <i>Wslady</i>
(Línea 15) <i>Wslady</i> pasa un tiempo allí	(Línea 10) <i>Sapilman</i> escapes again
(Línea 16-17) <i>Sapilman</i> logra escapar	
(Línea 20) <i>Wsladyslaw Sapilman</i> murió el 6 de julio del 2000	

Por otro lado, se puede apreciar que existe similitud entre las versiones ESP e ING en relación con el uso de nombre propio como MCL de repetición. En primer lugar, la cantidad de veces que se utiliza dicha palabra en ambos textos es similar, 9 en ESP y 7 en ING. En segundo lugar, dicho sustantivo sirvió como sujeto o como complemento de oraciones similares en los dos textos, como se evidencia en las líneas 2ESP y 2ING, 7ESP y 5ING, 16-17ESP y 8ING. A

pesar de algunos errores gramaticales y ortográficos en ING, se evidencia un gran parecido en la estructura textual de los resúmenes y sintáctica de las oraciones mencionadas. Lo anterior permite corroborar lo expresado por el estudiante 3 en la entrevista y afirmar que el participante utilizó el MCL de repetición de manera similar en ESP y en ING para referirse a los personajes principales, esto es, por medio de nombres propios principalmente y con el fin de ubicar al lector.

**Estrategia de progresión temática.** Un siguiente MCL identificado en la muestra extraída de la entrevista y de los textos escritos en español e inglés es la progresión temática. En la pregunta 17 de la entrevista, la estudiante 1 expresa la razón por la cual utilizó las mismas palabras para referirse a los personajes del libro como se aprecia en el siguiente dato:

**P17E1.** “[...] muchas veces la persona que lo lee no tiene idea de quién es el personaje o de que se trataba la historia entonces lo que quise hacer fue como contextualizar a la persona que lo leyera para que así se dieran cuenta quien era él, cómo era y qué hacía y por qué hacía lo que hacía”.

En la respuesta se observa que la estudiante 1 asume que en ocasiones un posible lector puede perder el hilo de la historia si desconoce quién es el personaje cuando dice que “[...] *muchas veces la persona que lo lee no tiene idea de quién es el personaje o de que se trataba la historia*”. En seguida, la estudiante manifiesta haber mantenido el personaje a lo largo del texto con el propósito de “*contextualizar*” al lector y evitar que se pierda. Esto se observa más adelante cuando la estudiante dice que “*entonces lo que quise hacer fue como contextualizar a la persona que lo leyera*”. Por último, la estudiante señala que, a través del mantenimiento del personaje, el lector tendría más conocimiento de “*quién era él, cómo era y qué hacía y por qué*

*hacía lo que hacía*”. Por lo tanto, los datos proporcionados por la estudiante 1 en la respuesta a la pregunta 17 evidencian que la estudiante posee un grado de consciencia acerca del uso del mecanismo de cohesión lexical (MCL) por progresión temática dado que lo hace de manera intencional al decir “lo que quise hacer” y que para poder saber quién era el personaje, cómo era, qué hacía, etc. recurrió al mantenimiento de éste, acompañado de características y eventos que hacen que la información avance. Los textos elaborados por la estudiante 1 en español e inglés muestran la manera como la participante utilizó el tema del personaje no solo como estrategia sino también como mecanismo para dar progresión a texto.

Tabla 15  
Muestra de progresión temática

T1E	T1I
1 El perfume es una historia basada en el <b>personaje</b>	1 The perfume
2 <b>principal Grenouille</b> <u>con una característica</u>	2 This story was based in <b>the main character</b>
3 <u>peculiar, no poseía ningún olor, sin embargo era</u>	3 <b>Grenouille. He</b> <u>had a kinky characteristic and it was</u>
4 <u>quién tenía más desarrollado el sentido del olfato.</u>	4 <u>that he didn't have any odor.</u> However, <b>he</b> <u>was who</u>
5 <u>El era un hombre feo, jorobado y astuto que</u>	5 <u>had more developed the sense of smell. He</u> <u>was a</u>
6 <u>sentía un gran odio contra todos los seres</u>	6 <u>ugly man, he</u> <u>had hunchback</u> but <b>he</b> <u>was very smart.</u>
7 <u>humanos; por el simple hecho de poseer un</u>	7 <b>He</b> <u>felt a big hate for everybody because they had</u>
8 <u>aroma. En su desmedido odio, decide fabricar el</u>	8 <u>an scent, and he</u> <u>didn't have.</u> In <b>his</b> <u>excessive hate,</u>
9 <u>aroma humano,</u> pero para ello necesitaba la	9 <b>he</b> <u>decided to make the human odor,</u> but for that he
10 esencia de cada persona y se convierte en un	10 needed the scent of each person. He became in a
11 asesino en serie. [...]	11 killer. [...]

Al observar las dos versiones del texto 1 escritas por la estudiante 1, por ejemplo, las líneas de la 1 a la 10, se corrobora lo expresado por la participante en la entrevista cuando dice que su intención fue mantener el personaje para contextualizar al lector y permitirle a este saber quién era el protagonista, cómo era, qué hacía y por qué hacía lo que hacía. En T1E y T1I se presenta progresión temática por el vínculo que se establece entre los datos conocidos y la información nueva. Es decir, se observa relación entre el tema y el rema. En las líneas 1-10 de cada texto, se han resaltado con negrilla las palabras con relación al personaje, el cual hace

referencia al **tema**, y otras palabras que se encuentran subrayadas, las cuales hacen parte del **rema** que es la información nueva. De acuerdo con Tusón y Calsamiglia (2004) el tipo de progresión que se observa en T1E y T1I es la *Progresión de Tema Constante* dado que, al mismo tema, en este caso el personaje de la historia (Grenouille), se le van asignando remas diferentes como los que aparecen subrayados. La progresión que se observa en los textos es la siguiente para el tema y el rema en ambas versiones:

T1-----R1

T1-----R2

T1-----R3

En la tabla 16 se relacionan los datos tomados de la entrevista y los textos en español e inglés para observar el grado de coherencia entre estos y corroborar si hubo uso apropiado de la progresión temática como estrategia en ambas versiones.

Tabla 16

Muestra de progresión temática por personaje principal.

Entrevista P17E1	T1E	T1I
<i>...lo que quise hacer fue como contextualizar a la persona que lo leyera para que así se dieran cuenta quien era él,</i>	El perfume es una historia basada en el <b>personaje principal Grenouille</b> <u>con una característica peculiar, no poseía ningún olor, sin embargo era quién tenía más desarrollado el sentido del olfato.</u>	The perfume This story was based in <b>the main character Grenouille. He had a kinky characteristic and it was that he didn't have any odor.</b> However, <u>he was who had more developed the sense of smell.</u>
<i>...cómo era</i>	<u>Él era un hombre feo, jorobado y astuto...</u>	<u>He was a ugly man, he had hunchback</u> but <u>he was very smart.</u>
<i>...y qué hacía y por qué hacía lo que hacía.</i>	<u>...que sentía un gran odio contra todos los seres humanos; por el simple hecho de poseer un aroma. En su desmedido odio, decide fabricar el aroma humano, pero para ello necesitaba la esencia de cada persona y se convierte en un asesino en serie.</u>	<u>He felt a big hate for everybody because they had an scent, and he didn't have. In his excessive hate, he decided to make the human odor, but for that he needed the scent of each person. He became in a killer.</u>

La tabla 16 muestra que existe coherencia entre lo expresado por la estudiante 1 en la entrevista y los textos que ella elaboró en español e inglés. Además, se evidencia la existencia de progresión de tema constante en ambas versiones dado que el referente se mantiene a lo largo del texto y se va adicionando nueva información en el lugar del rema. Los mecanismos de cohesión son relevantes ya que estos ayudan a evitar la repetición. Asimismo, la muestra evidencia que el tema y el rema de T1E coinciden con el resumen escrito en T1I en la manera como están organizados los textos en cuanto a la secuencia.

***Uso de sinonimia para evitar repetición.*** De igual manera, los estudiantes hacen referencia a otro de los mecanismos de reiteración; en este caso el MCL por sinonimia. En la pregunta 18 los estudiantes 1 y 4 responden acerca de lo que ellos hicieron para evitar que la repetición fuese tan frecuente en el texto. A dicha pregunta, la estudiante 1 expresa:

**P18E1.** Eh... pues yo usé los... erm... la mayoría de sinónimos que encontrara y que supiera, los puse para que no fuera tan repetitivo [...] traté de buscar los sinónimos más precisos que la persona pudiese entender qué era lo que yo estaba hablando [...] Utilicé los sinónimos como ya te había dicho y en inglés algunos no me los sabía entonces los busqué, porque no quería colocar siempre la misma palabra.

En primer lugar, la estudiante 1 manifiesta que recurrió a su conocimiento previo acerca de los sinónimos y de tal forma evitar la repetición. Por ejemplo: “*Eh... pues yo usé los... erm... la mayoría de sinónimos que encontrara y que supiera...*”. En segundo lugar, la estudiante manifiesta haberse esforzado por encontrar otro tipo de palabras que significaran lo mismo y así permitirle al lector comprender mejor lo que la estudiante quiere expresar en el texto cuando dice que “[...] traté de buscar los sinónimos más precisos que la persona pudiese entender qué era lo

*que yo estaba hablando [...]”*. Finalmente, la estudiante hace referencia al uso de sinónimos durante la escritura del texto en inglés. Para este texto, ella expresa que por el rango lexical limitado que posee en esta lengua, utilizó otra estrategia que fue la de hallar el sinónimo en el diccionario. Evidencia de ello se aprecia cuando la participante dice “*y en inglés algunos no me los sabía entonces los busqué, porque no quería colocar siempre la misma palabra*”. El dato también permite apreciar el deseo de la estudiante por evitar el uso excesivo de la repetición. Dicha intención de utilizar sinónimos se observa en el uso de palabras y frases como “*traté*”, “*no quería colocar*” y “*buscar los sinónimos más precisos*”.

Otro de los participantes que respondió a la misma pregunta y también hizo alusión al uso del MCL por sinonimia fue la estudiante 4 como se muestra en el siguiente dato:

**P18E4.** “Si, digamos que a veces traté de buscar como el sinónimo para no copiar exactamente, traté de buscar en algunas ocasiones un sinónimo o algo así, pero a veces como que no lo encontraba, no encontraba como uno que me dijera o que me quisiera decir exactamente lo mismo sin que me cambiara mucho la idea. Y cuando no los encontrabas ¿qué hacías? ¿Repetías? Ponía el mismo.”

A partir del dato se aprecia que al igual que la estudiante 1, la participante 4 tuvo la intención de hacer uso de sinónimos cuando dice “*traté de buscar como el sinónimo para no copiar exactamente*”; no obstante, la estudiante deja claro que fue “*a veces*” o “*en algunas ocasiones*”. Además, manifiesta que no encontraba fácilmente un sinónimo que fuese preciso para expresar una idea similar como se aprecia en el dato: “*a veces como que no lo encontraba, no encontraba como uno que me dijera o que me quisiera decir exactamente lo mismo sin que me cambiara mucho la idea.*” Como último recurso, la estudiante 4 dice recurrir a la repetición de la misma palabra dado el rango lexical limitado que tiene.

**Entrevistador:** “Y cuando no los encontrabas ¿qué hacías? ¿Repetías?”

**Estudiante 1:** “Ponía el mismo”.

La muestra tomada de las respuestas a la pregunta 18 proporcionadas por las estudiantes 1 y 4 permiten develar que existe intención por parte de ambas participantes de utilizar el MCL por sinonimia. La estudiante 1 se apoyó en el diccionario para encontrar las palabras que necesitaba, mientras que la estudiante 4 recurrió a la repetición cuando no hallaba el sinónimo requerido.

Los textos escritos en español e inglés también evidenciaron que después de la repetición, los estudiantes recurrieron al uso del MCL por sinonimia. El siguiente análisis muestra la frecuencia de uso de la sinonimia en los textos escritos en inglés y en español por los participantes 1 y 4, de acuerdo con el tipo de referente utilizado.

En T1E y T1I se halló un caso para el referente correspondiente al texto fuente, uno para personajes principales y 2 para personajes secundarios, mientras que en T4E y T4I sólo se usó un sinónimo para texto fuente. A continuación, se indica de qué manera fue utilizado dicho mecanismo en ESP e ING para cada tipo de referente.

Como se puede observar en los siguientes ejemplos, en T1E, T1I, T4E y T4I hubo presencia de un solo sinónimo. En T1E y en T1I se utilizó un sinónimo para “El perfume”, al igual que en T4ESP y en T4ING para el libro “Once minutos”. La tabla 17 muestra los sinónimos utilizados en cada texto para referirse al texto fuente.

Tabla 17  
Sinónimos utilizados en L1 y L2 para referirse al texto fuente.

<b>T1E</b> (Línea 1) ...es <i>una historia</i> basada en el personaje principal Grenoulle	<b>T1I</b> (Línea 1) <i>This story</i> was based in the main character Grenoulle
<b>T4E</b> (Línea 2) <i>Este libro</i> trata de una joven llamada María	<b>T4I</b> (Línea 2) <i>This book</i> it's about a young woman called María

Se puede observar que para referirse al texto fuente a través de sinónimos se usan las palabras *libro* o *historia* en todos los textos en español y las palabras *book* o *story* en los textos en inglés, en todos los casos acompañados por los determinantes: *este*, o *una* en español y *the* o *this* en inglés.

En T1E y T1I también hubo sinonimia como MCL para reiterar aspectos del tema del texto fuente. La tabla 18 muestra los casos en los que se dio dicha situación. En la versión en español se presenta sinonimia entre las palabras *olor* y *aroma*, mientras que en inglés aparece entre las palabras *odor* (*olor en ESP*) y *scent* (*aroma o esencia en ESP*).

Tabla 18

Sinónimos utilizados en L1 y L2 para referirse al tema del texto fuente en T1

<b>T1E</b>	<b>T1I</b>
(Línea 2) [Grenouille] no poseía ningún <i>olor</i>	(Línea 4) he didn't have any <i>odor</i>
(Línea 4) por el simple hecho de poseer un <i>aroma</i>	(Línea 6) they had an <i>scent</i> and he didn't have
(Línea 5) decide fabricar el <i>aroma</i> humano	(Línea 7) decided to make the human <i>odor</i>
(Líneas 8-9) después le huntaba una especie de manteca sin <i>olor</i>	(Línea 7) he needed the <i>scent</i> of each person
(Líneas 9-10) procedía a arrancarles la piel y con ella su <i>aroma</i>	(Líneas 8-9) For get the <i>scent</i> , he had to kill the person and pluck its skin
(Líneas 12-13) la gente del pueblo no puede evitar su <i>aroma</i>	(Líneas 10) When the people realize that he had that <i>scent</i>
(Línea 13) una multitud atraída por su <i>aroma</i>	

Se puede observar que en T1E el uso de la palabra *olor* se produce en dos ocasiones, a diferencia de *aroma* con 5 repeticiones. Estas palabras están directamente relacionadas con el tema principal del texto fuente, cuyo título es *El perfume*, pues la trama de la historia gira alrededor de la obsesión del protagonista por crear el perfume perfecto a partir de la obtención de aromas humanos. En ING se utilizó la palabra *odor* en dos ocasiones y la palabra *scent* en 4 oportunidades. De igual manera que en ESP, estas palabras hacen parte de la temática del texto fuente. Llama la atención que en ambas versiones se utilizan dichas palabras con la misma frecuencia y en sintagmas similares, como ocurre en las líneas 2 y 5 ESP y 4 y 7 ING.



Finalmente, este tipo de MCL se presentó en menor medida para la reiteración de los personajes secundarios y el autor del texto fuente. En T1E y T1I se halló uso de sinonimia en los siguientes casos:

T1E (Línea 12) “*la gente del pueblo*”

T1E (Líneas 12-13) “*una multitud* atraída por su aroma”

T1I (Línea 10) “*the people* realize that he had that scent”

T1I (Línea 11) “*everybody* came to him”

En los ejemplos anteriores tomados de T1E con *la gente del pueblo* y *una multitud* y T1I con las palabras *everybody* (*todo el mundo*) y *the people* (*la gente*), se observa que la relación de sinonimia aparece por contexto y no por campo léxico. Como resultado de lo expuesto anteriormente, se puede establecer que hubo presencia de MCL de sinonimia para hacer referencia al texto fuente. Sin embargo, la frecuencia de uso de sinónimos en cada texto es menor al uso de MCL de repetición, lo cual indica un rango limitado de recursos lexicales para sustitución y reiteración en la redacción de textos escritos. Dicha situación se presentó de manera similar en los textos en español e inglés con respecto a la frecuencia de uso, tendencia entre textos y ocurrencia de palabras. Por lo tanto, es posible sugerir que las estrategias utilizadas por los participantes para el mantenimiento de referentes en la elaboración de textos escritos se manifiestan de manera similar en ESP y en ING. Esto indica que tanto la capacidad de establecer relaciones entre referentes como la de utilizar diferentes recursos léxicos en los textos escritos es interdependiente entre las dos lenguas.

Luego de haber analizado las estrategias de repetición, progresión temática y sinonimia utilizadas por los estudiantes 1, 3 y 4 para mantener la cohesión, se encontró que existe coherencia entre lo dicho por los participantes y los textos que ellos escribieron. Asimismo, se

evidenció que, en cada tipo de estrategia o mecanismo de cohesión utilizado, la versión en español coincidía con la versión escrita en inglés no solo en la frecuencia de uso, sino también a nivel semántico y de organización textual. Por lo tanto, los datos permiten develar que existe correlación entre los textos escritos en español e inglés en lo que respecta al uso de estrategias para mantener la cohesión. Los hallazgos evidenciados en esta sección se alinean con lo expuesto por Cummins (2000) con respecto a la suficiencia común subyacente, ya que el análisis de los datos reveló la presencia de la interdependencia de conceptos, habilidades y conocimiento lingüístico que hicieron posible la transferencia de estrategias entre los textos escritos en inglés y español. Esto permitió a los estudiantes 1, 3 y 4, como sujetos bilingües emergentes, utilizar su conocimiento previo y del mundo, las habilidades académicas desarrolladas en la L1 y la L2, y el reconocimiento de palabras o conceptos a partir de su experiencia, sobre todo entre dos lenguas como el inglés y el español que comparten la ortografía romana.

**Estrategias de control gramatical y lexical.** Además de las estrategias de planificación, textualización y mantenimiento de la cohesión, que son de tipo semántico-textual, también se halló que los estudiantes aplican estrategias a nivel gramatical y lexical, particularmente para monitorear 1) las estructuras morfosintácticas, 2) la puntuación y 3) las palabras utilizadas en los textos. Estos componentes hacen parte de los conocimientos de gramática, ortografía y léxico, establecidos por Cassany (1995) como necesarios para poder escribir en una lengua. En primer lugar, se notó que lo aprendido en inglés acerca de la estructura de varios tipos de oraciones es tenido en cuenta al escribir. De igual modo, la aplicación de reglas de puntuación al construir oraciones es igualmente considerada. Finalmente, se identificó el uso de estrategias de compensación para el léxico limitado como el diccionario y los cognados. En este apartado, se presentará cada uno de estos

aspectos.

Con respecto al control morfosintáctico, el participante 1 manifiesta que los tipos de oraciones, su estructura y la puntuación es un aspecto que tiene en cuenta cuando escribe en inglés, como se aprecia en los datos P5E1 y P10E1.

**P5E1.** “En inglés...tengo en cuenta todos los aspectos sobre la gramática y las *introducing* sentences, todas las *sentences* que vimos, los *subordinator*, y todo, también sobre la gramática y la puntuación.”

**P10E1.** “Y en la estructura, pues, lo único que cambié fueron lo de las oraciones que puse *complex* y *compound* y simples también.”

En los datos, el participante 1 habla sobre lo que tiene en cuenta al escribir en inglés en materia de gramática. Primero, dice que considera “todos los aspectos sobre la gramática”, pero en realidad se refiere a las oraciones (“sentences” en inglés), de las cuales señala las “introducing” (introdutorias) y los “subordinators” (conjunciones subordinantes). Además, menciona la puntuación como aspecto relevante. El hecho de denominar estas categorías en inglés y no en español lleva a interpretar que la conceptualización y aplicación de este aspecto gramatical se hizo en inglés. De hecho, se puede observar cómo la estructura morfosintáctica en los textos escritos en L1 y en L2 es diferente.

**T1E.** El perfume es una historia basada en el personaje principal Grenouille con una característica peculiar, no poseía ningún olor, sin embargo, era quién tenía más desarrollado el sentido del olfato. (1-4).

**T1I.** This story was based in the main character Grenouille. He had a kinky characteristic and it was that he didn't have any odor (2-4).

La oración en T1E es compuesta mientras que en T1I se observan dos oraciones, una

simple y una coordinada compuesta. Se nota que la información se presenta con mayor claridad y organización en inglés al separar las oraciones. Además, los signos de puntuación son más acertados en las oraciones en inglés, ya que en español falta una coma después del nombre propio “Grenouille” y después de la conjunción subordinante “sin embargo”. De igual forma, la tilde en la palabra “característica” no está ubicada en la sílaba correcta. A pesar de los errores ortográficos en español, ambos enunciados son semánticamente similares y su estructura morfosintáctica se ajusta a las convenciones de cada código. En segundo lugar, el participante dice haber “cambiado” las oraciones por “complex” (subordinadas), “compound” (coordinadas) y “simples” (igual en ambas lenguas). Con esto se refiere a que después de haber escrito la versión en L1, la escritura de la versión en L2 procuró ajustarse a los patrones morfosintácticos aprendidos en la asignatura de inglés básico. En el texto en L2 se hallaron algunas oraciones según la estructura mencionada por el participante.

Tabla 19

Ejemplos de tipos de oraciones en T11

Oración simple	This story was based in the main character Grenouille.
Oración coordinada (compound)	He was a ugly man, he had hunchback but he was very smart.
Oración con subordinada (complex)	He felt a big hate for everybody because they had an scent, and he didn't have.

Aunque en la tabla 19 aparecen algunos errores locales como la preposición *in* en vez de *on* en la oración simple, la ortografía de *a* (lo correcto es *an*) y la falta de coma antes de *but* en la oración coordinada, al igual que la ortografía de *an* (lo correcto es *a* en este caso) en la oración con subordinada, la estructura de las oraciones según su tipo es en su mayoría adecuada. Con base en esto, se evidencia que la estrategia de control morfosintáctico en L2 permite que el texto escrito sea comprensible y se ajuste a los patrones oracionales propios del inglés. El estudiante

demostró que puede diferenciar las reglas morfosintácticas de cada lengua y aplicarlas en cada texto sin interferencias. Desde la perspectiva de la retórica contrastiva, existe evidencia de un reconocimiento de elementos morfosintácticos comunes y de algunas restricciones propias de cada lengua (Blanco, 2006).

La segunda estrategia de control gramatical tuvo que ver con la atención a reglas de puntuación y a la ortografía. Para los estudiantes 1 y 3, este aspecto fue tenido en cuenta al momento de realizar sus escritos en L1 y en L2, como se aprecia en los datos P7E1 y P7E3.

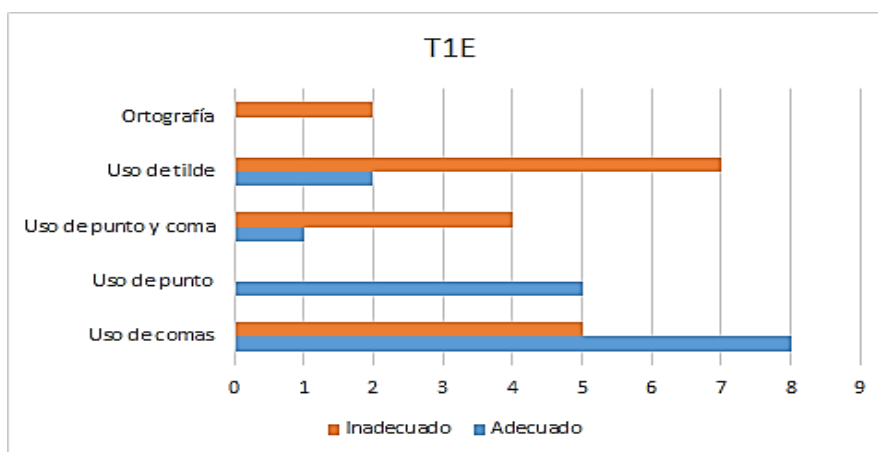
**P7E1.** “Ehmm...Pues tuve en cuenta la gramática de la puntuación, y yo creo que... nada porque en realidad fue muy corto lo que hice con el resumen.”

Con “la gramática de la puntuación”, el participante responde a la pregunta *¿hubo algo que usted tuviera en cuenta que en el curso de Comunicación Oral y Escrita hubiera visto?* En esta afirmación se observa que hubo instrucción en dicha asignatura sobre la aplicación de reglas de puntuación en L1. De igual manera, la estudiante resalta que “fue muy corto lo que hizo con el resumen”, con lo cual se interpreta que pudo haber aplicado más estrategias aprendidas, pero solo menciona la puntuación. De igual forma ocurrió con el participante 3, como se observa en el dato P7E3.

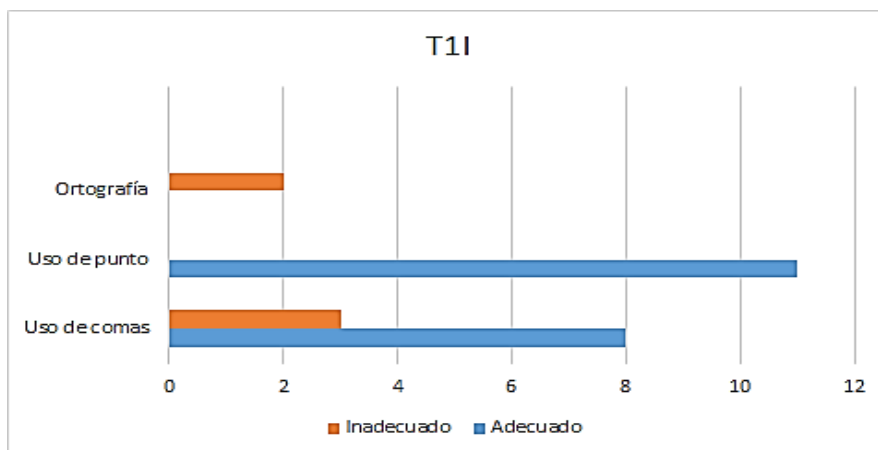
**P7E3.** “Traté de hacerlo lo mejor que pude con lo de la puntuación, traté de fijarme en la ortografía y seguir los pasos que aprendimos para hacer resúmenes en la clase de comunicación.”

Según el dato, el participante 3 también tuvo en cuenta la puntuación, además de la ortografía y la estructura de un resumen, cuando dice: “seguir los pasos para hacer un resumen”. De acuerdo con el enunciado, estos aspectos fueron explorados en la asignatura a cargo de la formación en escritura en L1, que sería “la clase de comunicación”. Ambos participantes

concuerdan con que la revisión de la puntuación es una estrategia utilizada al producir un escrito. Su importancia en la escritura, según Cassany (1995), radica en que da estructura al texto, permite delimitar frases, elimina ambigüedades, entre otras, para aportar claridad y coherencia al texto. Para confirmar la aplicación de dicha estrategia, se analizaron los textos que cada participante elaboró para este estudio. En el caso del participante 1, se halló que hizo un uso adecuado de puntos y de comas en español y en inglés, mientras que el uso de tildes y punto y comas no fue tan adecuado, tal como se observa en las figuras 3 y 4.

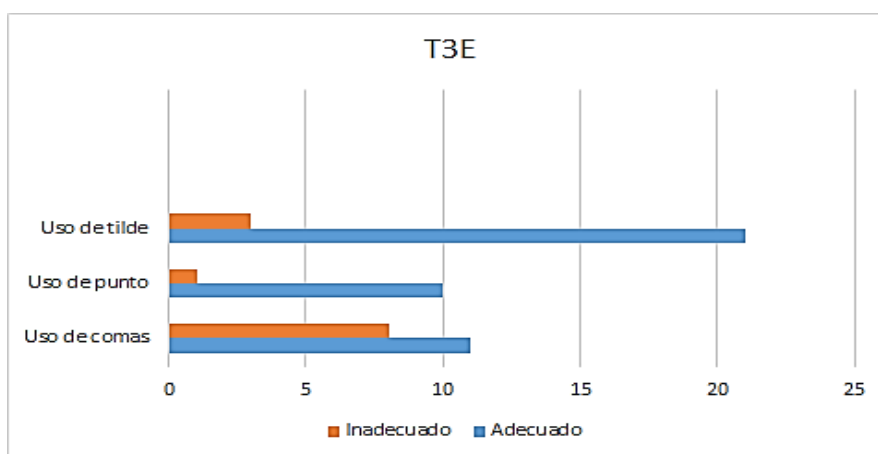


**Figura 3.** Aciertos y errores de puntuación en T1E

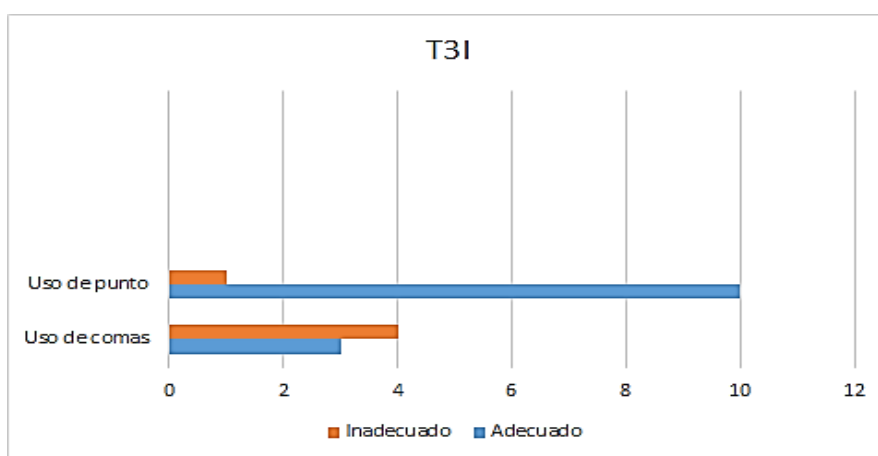


**Figura 4.** Aciertos y errores de puntuación en T1I

Según las figuras 3 y 4, el uso de puntos en L1 y en L2 fue correcto en su totalidad. El uso de comas tuvo 8 aciertos y 5 errores en L1, mientras que en L2 tuvo 8 aciertos y 3 errores. También se evidencia que el número de errores en el uso de punto y coma en L1 es mayor que los aciertos, al igual que el uso de tildes. De igual modo, se presentaron solamente 2 errores de ortografía en ambas versiones. En el caso de T3E y T3I, las figuras 5 y 6 muestran adecuación en el uso de punto en L1 y L2, pero hay diferencias con T1E y T1I en el uso de tildes y comas.



**Figura 5.** Aciertos y errores en puntuación en T3E



**Figura 6.** Aciertos y errores en puntuación en T3I

Las figuras 5 y 6 muestran que hubo 10 aciertos en L1 y 10 aciertos en L2 en el uso de puntos, con un único error en cada versión. La tilde estuvo correctamente utilizada en L1 con 21 aciertos y solo 3 errores en L1. En L2 no se da este caso, ya que en inglés no se utilizan tildes. Por el contrario, el uso de comas presentó más aciertos que errores en L1, con 11 correctas y 8 incorrectas, mientras que en L2 hubo 4 errores y 3 aciertos en este aspecto. Sin embargo, el texto en L2 presenta más oraciones simples que coordinadas y compuestas, por lo que el uso de comas es limitado. Este hallazgo se relaciona con los resultados de Alandía (2005), quien reporta abuso de comas en la producción escrita de los participantes antes de exponerlos a su propuesta didáctica; sin embargo, esta limitación fue superada con un mayor uso de puntos después de la intervención. Según los datos, se pudo corroborar que el uso de la estrategia de control de reglas de puntuación y de ortografía es evidente en la producción escrita, mayormente en el uso de puntos y de comas. Asimismo, se identificó que hay dificultades en el uso de punto y coma; solo en uno de los 2 casos se evidenció falencia en el uso de tildes. La ortografía, por su parte, solo tuvo 2 errores en L1 y en L2 en el primer caso. En consecuencia, se encontró que los estudiantes lograron mantener cierto control ortográfico en ambas lenguas, según las convenciones para cada código, gracias a la instrucción en escritura recibida en el programa LLI.

En tercer lugar, se encontró que los participantes también hacen uso de estrategias de compensación por déficit lexical como el uso de diccionarios y de *cognados*, palabras con semejanzas fonéticas, morfológicas y semánticas en dos lenguas distintas. Los enunciados P10E1 y P10E2 muestran cómo los participantes 1 y 2 se apoyaron en diccionarios y sinónimos.

**P10E1.** “Las palabras que me hacían falta las busqué en el diccionario, y las agregué.”

**P10E2.** “Hummm... no, no sé, pues usar mucho gramático y eso y vocabulario, buscar sinónimos para no repetir palabras y... Pues cuando yo lo escribí, algunas palabras que



yo no conocía, las busqué en el diccionario.”

La consigna para la elaboración de los textos en L1 y L2 para este estudio incluía la posibilidad de usar el diccionario para buscar palabras desconocidas, las cuales debían ir resaltadas para reconocerlas. Los datos de la entrevista demuestran que los participantes 1 y 2 hicieron uso de este recurso cuando mencionan que “las palabras que me hacían falta las busqué en el diccionario” y “algunas palabras que yo no conocía, las busqué en el diccionario”. A continuación, se detallan las palabras que fueron consultadas en cada caso.

Tabla 20  
Palabras consultadas en el diccionario

Palabras consultadas en T1I	Palabras consultadas en T2I
Character: personaje	Values: valores
Kinky: peculiar	Insistently. Insistentemente
Sense: sentido	Lamb: cordero
Smell: olfato, olor	
Hunchback: joroba	

En la tabla 20 se encuentran las palabras que los participantes resaltaron en sus textos en inglés. Se observa que el número de palabras es mínimo, por lo que se interpreta que el déficit lexical de los estudiantes es bajo, lo esperado para su nivel de suficiencia en L2. Estas palabras fueron utilizadas en T1E en los sintagmas *personaje principal*, *característica peculiar*, *sentido del olfato*, y *jorobado*; y en T2E en los sintagmas *nos enseña valores*, *pequeño príncipe que insiste*, y *dibujo de un cordero*. Al revisar los textos, se identificó que el uso de esas palabras a nivel morfosintáctico y semántico fue adecuado. Por ejemplo, el sintagma *característico peculiar* aparece en L2 como *kinky characteristic*, con lo que se respeta el orden Adj. + Nombre, propio de la sintaxis inglesa. Otro ejemplo se da con el sintagma *pequeño príncipe que insiste*, que aparece en inglés como *a little prince asking insistently*; en este caso se utiliza un gerundio + adverbio de modo (*asking insistently*) en vez de pronombre relativo + verbo (*que insiste*). Esto

demuestra que, aunque fue necesaria la búsqueda de palabras desconocidas, éstas fueron utilizadas de acuerdo con los patrones gramaticales de la L2. Por el contrario, la participante 4 prefirió utilizar cognados como estrategia de compensación lexical, como se manifiesta en el dato P3E4.

**P3E4.** “[...] por ejemplo lo del vocabulario, se aprenden nuevas cosas tanto en inglés como en español. [...] Como tener en cuenta también, digamos, las palabras que se escriben en español y en inglés parecido. Que a veces significan lo mismo pero que otras veces no. Esa podría ser una estrategia como que lo que más me acuerdo.”

El enunciado sugiere que la estrategia de utilizar “palabras que se escriben en español y en inglés parecido”, o cognados, fue uno de los recursos que el participante recuerda haber utilizado. En la revisión de los textos escritos en L1 y en L2 se encontraron similitudes en algunas palabras que obedecen a lo descrito por la participante 4, por ejemplo: *experiencias* y *experiences*, *fama* y *fame*, *prostituta* y *prostitute*, *orgasmo* y *orgasm*, *decide* y *decide(s)*. Algunos nombres propios que no cambian entre lenguas o son similares también se usaron en el texto, como *Brasil (Brazil)*, *Río de Janeiro (Rio de Janeiro)* y *María (Maria)*. Sin embargo, se encontró que *Suiza*, cuyo igual en inglés es *Switzerland*, se usó en ambos textos como se escribe en español, lo cual representa un error. Al igual que quienes usaron la estrategia del diccionario, se nota que la referencia inicial para hacer la búsqueda de palabras desconocidas en L2 fue el vocabulario incluido en el texto en L1. Estas estrategias de compensación léxica permiten evidenciar una relación de interdependencia a nivel lexical, que los estudiantes establecen entre su L1 y la L2 para producir textos escritos.

En síntesis, se halló que, como consecuencia de la exposición a procesos de alfabetización académica en inglés y español en un programa de formación de docentes de lengua inglesa, los sujetos bilingües participantes de este estudio cuentan con un repertorio semántico textual y gramatical para la construcción de textos académicos en L1 y L2. Dicho recurso se utiliza de manera consciente para la construcción textual por etapas, el reconocimiento de su nivel de competencia en escritura y la aplicación de estrategias para la planeación, textualización, mantenimiento de la cohesión y el control léxico-gramatical de los textos que escriben en español y en inglés. Dichos hallazgos derivan en las conclusiones y recomendaciones que se encuentran en la siguiente sección.

## **5 Conclusiones y recomendaciones**

La pregunta principal para este estudio buscaba indagar cómo se relaciona la escritura de textos académicos en español y en inglés de los estudiantes de primer semestre de Licenciatura en Lengua Inglesa (LLI) de la Universidad Tecnológica de Pereira (UTP) a nivel gramatical y semántico-textual. Derivados de dicha cuestión, se establecieron dos interrogantes enfocados en los conocimientos adquiridos y las estrategias utilizadas en la producción de textos escritos en L1 y L2.

Con base en esto, se tuvo en cuenta la estructura textual, la coherencia global y la cohesión textual como elementos semántico-textuales, al igual que las estructuras morfosintácticas y las convenciones lingüísticas de cada lengua para la ortografía y la puntuación como elementos gramaticales. Además, se consideró el proceso de alfabetización académica en dos lenguas ofrecido por el programa de LLI en primer semestre desde las asignaturas de COyE e IB. A partir de este proceso se desarrolla la competencia textual que configura saberes, habilidades y estrategias en escritura en un contexto de educación bilingüe a nivel de formación profesional.

Como resultado, se halló que los estudiantes de primer semestre de LLI de la UTP demuestran cierto grado de conciencia sobre los conocimientos adquiridos en el proceso de alfabetización académica en L1 y L2 para la construcción de textos escritos. Adicionalmente, logran reconocer sus fortalezas y limitaciones en escritura. También se encontró que los participantes identifican y utilizan estrategias de planeación, textualización, cohesión y control gramatical y lexical al escribir en dos lenguas.

El elemento común que permite relacionar los hallazgos es la competencia textual (Van Dijk, 1995; Alandía, 2004) en L1 y L2, que configura la suficiencia común subyacente (Cummins, 2000) de los estudiantes. Este conjunto de saberes, habilidades y estrategias en escritura es desarrollado desde el primer semestre a partir de dos procesos de alfabetización académica simultáneos, uno en español y otro en inglés. El hecho de que los participantes conozcan aspectos básicos de la construcción de textos en ambas lenguas, identifique en cuáles necesitan refuerzo y esto los lleve a seleccionar y aplicar determinadas estrategias, llevó a los investigadores a concluir que existe interdependencia lingüística (Cummins, 2000; Baker, 2001) en la escritura de textos académicos de los estudiantes de primer semestre de LLI-UTP.

Esta conclusión es pertinente para el contexto en el que se desarrolló la investigación debido a que los participantes son sujetos bilingües emergentes que inician un proceso de formación profesional para ejercer la enseñanza del inglés. Por lo tanto, la caracterización de las relaciones semántico-textuales y gramaticales de su producción escrita puede servir como referente para la comprensión del desarrollo de su competencia textual. Dicha caracterización consta de la descripción de los conocimientos y las estrategias que se aporta en esta investigación.

La escritura de textos académicos en español e inglés de los estudiantes de primer semestre de LLI de la UTP evidenció relaciones de tipo gramatical en lo que respecta a la atención a la conjugación verbal y la estructura sintáctica de las oraciones. Durante la etapa de revisión del texto, se enfatiza sobre la adecuación en el uso de tiempos verbales, especialmente en inglés, debido a que las reglas morfosintácticas de esta lengua difieren de la L1. A nivel sintáctico, se observó que el conocimiento adquirido en la L2 sirvió para activar la conciencia

metalingüística de los estudiantes y utilizar dicho saber para el reconocimiento de la estructura de oraciones en español y su correspondiente puntuación.

Por otra parte, se encontró que la producción escrita en L1 y L2 se relaciona a nivel semántico textual en que las etapas de planeación y textualización se apoyan en la construcción de esquemas preliminares, mentales o escritos, que se basan en la secuencia narrativa y/o en eventos puntuales de un texto fuente. Una vez aplicada esta estrategia para realizar el texto escrito en español, se halló que el escrito en inglés presenta patrones casi idénticos en la estructura textual. Dicha estructura queda almacenada en el repertorio lingüístico después de haber producido un primer escrito, cuyo esquema guía la elaboración de la segunda versión. Para evitar que el texto en inglés fuera una traducción del primero, se dispusieron dos sesiones en días diferentes sin anuncio previo. Asimismo, se evidenció que el uso de estrategias como la repetición, la sinonimia y la progresión temática, coincidía en ambas versiones, no solo en la frecuencia de uso, sino también a nivel semántico y de organización textual. Por consiguiente, los datos permiten develar que existe relación entre la escritura en español e inglés en lo que respecta al uso de estrategias para mantener la cohesión.

Por lo tanto, el análisis del corpus permitió determinar que la escritura de textos académicos en español y en inglés de los estudiantes de primer semestre de LLI de la UTP se relaciona a nivel gramatical y semántico textual. La instrucción recibida en una lengua demostró que aportaba al desarrollo de la escritura en la otra lengua en lo que respecta al reconocimiento de aspectos ortográficos, morfosintácticos y semántico-textuales. Asimismo, se halló que los estudiantes hicieron uso de la conciencia metalingüística durante la escritura de los textos en ambas lenguas para hacer transferencia de conocimientos y habilidades de una lengua a la otra. Los datos también llevaron a concluir que los estudiantes son conscientes de su nivel de

competencia para la escritura de textos en L1 y en L2. Ellos fueron conscientes de su proceso de mejoramiento a nivel ortográfico, sintáctico y de cohesión; no obstante, coincidieron en que todavía existen limitaciones de tipo lexical y a nivel de la coherencia y cohesión.

Los hallazgos de este estudio coinciden con los resultados de Kobayashi y Rinnert (2008) en que la instrucción recibida en escritura en L1 y L2 motivó el uso del conocimiento metalingüístico de los estudiantes. De igual modo, en ambos estudios se halló que los participantes establecieron similitudes en la escritura en inglés y español. Entre los resultados de Huang, Liang & Dracopoulos (2011) y esta investigación coinciden en que los participantes establecen relaciones a nivel de la estructura textual en L1 y L2, al igual que en uso de léxico. En concordancia con el estudio de Chien, (2008), los participantes con suficiente dominio del inglés se enfocaron en la planeación y la revisión gramatical de los textos en ambas lenguas. Asimismo, los estudiantes en la investigación de Choi, Hee & Jieun (2006) utilizaron su L1 para generar las ideas que llevarían a elaborar los textos en las dos lenguas de forma similar a los estudiantes de LLI, quienes hicieron la estructura del texto en L1 para producir los textos en español e inglés. Finalmente, el hecho de que los participantes utilizarán patrones o estructuras similares en ambas lenguas es un aspecto en común entre los resultados de Kubota (1998) y el presente estudio.

Por lo anterior, los resultados de esta investigación confirman los beneficios que conlleva la relación entre la escritura en L1 y L2 a nivel cognitivo y lingüístico. A nivel cognitivo, la instrucción en escritura en L1 y L2 de manera simultánea permite activar la conciencia metalingüística de los estudiantes, que lleva al desarrollo de competencias textuales interdependientes en doble vía, de L1 a L2 o viceversa. A nivel lingüístico, este estudio contribuye a la caracterización de patrones en L1 y L2 para la construcción de textos escritos, específicamente a nivel semántico-textual, morfosintáctico y ortográfico. Con base en lo

anterior, se presentan algunas proyecciones para conducir futuras investigaciones y articular procesos de alfabetización académica en dos lenguas.

El análisis de la escritura abarca dimensiones muy amplias que van desde lo ortográfico hasta lo retórico. Este estudio aporta nociones acerca de procesos de planeación y textualización en dos lenguas desde la actuación de los estudiantes; sin embargo, se podría ahondar en estudios sobre la conciencia acerca de diferentes tipos de superestructuras, según convenciones formales de cada lengua para diversos géneros. Los hallazgos aquí presentados revelan las dificultades que los estudiantes reconocen, pero se sugiere un estudio que investigue a fondo las limitaciones gramaticales, semántico-textuales y discursivas de poblaciones similares. Por último, se podría adelantar investigación en la línea de géneros discursivos, como el proyecto de grado, el informe de observación o el ensayo reflexivo.

Las relaciones entre la escritura en L1 y L2 se podrían establecer desde otras perspectivas como el análisis del discurso, la retórica contrastiva, la sociolingüística, la psicolingüística o la alfabetización académica en estudios longitudinales. Del mismo modo, se podría replicar esta investigación en programas de formación profesional similares o en instituciones bilingües de educación básica secundaria y media.

Con base en los resultados obtenidos en el presente estudio, se puede emprender varias rutas académicas para el desarrollo de competencias textuales en contextos universitarios con bilingüismo aditivo. A partir del interés por el cual surgió esta investigación, un primer paso tiene que ver con la creación del área de inglés y español en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa. Con la creación del área se abren posibilidades para articular los procesos de alfabetización académica entre los docentes que orientan asignaturas en L1 y L2. Es así como los contenidos y competencias de algunas asignaturas pueden articularse. Por ejemplo,



Comunicación Oral y Escrita con Inglés Básico, Fonética y Fonología del español con Pronunciación Inglesa, o Morfosintaxis del español con Gramática Avanzada del inglés. Algunas competencias que se podrían articular serían:

- Identificación y utilización de aspectos comunes y diferentes para la producción y asimilación de sonidos y patrones fonéticos entre las dos lenguas utilizadas en el contexto académico.
- Identificación y utilización de aspectos comunes y diferentes para la estructura morfosintáctica de oraciones y textos entre las dos lenguas utilizadas en el contexto académico.
- Identificación y utilización de aspectos comunes y diferentes para la comprensión y producción de textos escritos según las convenciones entre las dos lenguas utilizadas en el contexto académico.

De este modo, los contenidos y competencias desarrollados en ambas asignaturas promoverán el uso de la conciencia metalingüística, apropiación de conceptos teóricos y el desarrollo de la cultura escrita académica a partir de las lecturas y productos que sean asignados en cada asignatura.

Otra de las rutas puede ser la construcción de un diplomado o un preuniversitario en alfabetización académica en L1 y L2. El trabajo de Alandía (2004) muestra que, en el ámbito universitario, los estudiantes experimentan frustración por no poseer competencias textuales bien desarrolladas. Además, el contexto universitario y algunos docentes suponen que la comprensión y redacción de textos académicos es una habilidad que los estudiantes debieron haber desarrollado antes y que es independiente a la asignatura que los docentes orientan. Además, algunos asignan libros y capítulos en inglés para leer y resumir en poco tiempo. A todo esto, se

suma el hecho de que los estudiantes universitarios deben cursar y aprobar cursos de inglés. Por estas razones, se podría ofrecer un diplomado o un preuniversitario que brinde la posibilidad a los estudiantes de programas académicos que incluyan la lectura y escritura en dos lenguas de desarrollar competencias textuales en L1 y L2. Por último, existe otra ruta que llevaría a las instituciones de educación superior, los programas de pregrado y los docentes de las diferentes disciplinas a repensar la manera como estos estamentos ven la alfabetización académica. Por consiguiente, los resultados del presente estudio pueden servir como referencia para que los programas académicos consideren un diálogo interdisciplinar para el desarrollo de la cultura escrita académica en inglés y en español.

## 6 Bibliografía

- Ahangary, S. (2005). *The relationship between first and second language composition writing*. Islamic Azad University of Tabriz. Recuperado de:  
[http://journals.iau.ir/article\\_524167\\_1da225e676008c03f7b3e7cd7fa7390e.pdf](http://journals.iau.ir/article_524167_1da225e676008c03f7b3e7cd7fa7390e.pdf).
- Alandia, P. (2004). *Desarrollo de competencias textuales. Propuesta para la enseñanza de la lengua escrita en la educación superior*. Bolivia: Universidad Mayor de San Simón. Recuperado de:  
[https://www.academia.edu/6021463/Desarrollo\\_de\\_competencias\\_textuales.\\_Propuesta\\_para\\_la\\_ense%C3%B1anza\\_de\\_la\\_lengua\\_escrita\\_en\\_la\\_educaci%C3%B3n\\_superior\\_libro\\_completo\\_](https://www.academia.edu/6021463/Desarrollo_de_competencias_textuales._Propuesta_para_la_ense%C3%B1anza_de_la_lengua_escrita_en_la_educaci%C3%B3n_superior_libro_completo_)
- Arias, E. (2017). *Translingüismo y aprendizaje integrado de lengua y contenido como un modelo de educación bilingüe dinámica en dos colegios públicos de Pereira*. [Tesis doctoral]. Universidad tecnológica de Pereira. Facultad de educación, Colombia. Recuperado de:  
<http://repositorio.utp.edu.co/dspace/bitstream/handle/11059/8433/3701175A696.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Baker, C. (2001). Bilingualism and cognition and Cognitive theories of bilingualism and curriculum. En: *Foundations of bilingual education and bilingualism*, pp. 163-180. Multilingual Matters.
- Bachman, L.F., & Palmer, A. (1996). *Language testing in practice: Designing and developing useful language tests*. Oxford: OUP. Recuperado de:  
<https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/language-testing-in-practice-bachman-palmer.pdf>.
- Berman, R. (1994). Learners' transfer of writing skills between languages. *TESL Canada Journal*. 12 (1), 29-46. Recuperado de: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ499450.pdf>

- Bild, E. & Swain, M. (1989). Minority language students in a French Immersion program: Their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. 10 (3), 255-274. Recuperado de: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/01434632.1989.9994377>.
- Blanco, P. (2006). Tres décadas de Retórica Contrastiva español-inglés. Un poderoso instrumento para mejorar la competencia discursiva escrita de los estudiantes de ELE. Marco ELE: *Revista de didáctica*, 3, 2-24. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/921/92100302.pdf>.
- Cabaleiro, M. B. (2003). La escritura en L1 y L2: estudio empírico. *RAEL: Revista electrónica de lingüística aplicada*. (2), 33-52. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1325324.pdf>
- Calsamiglia, H. & Tusón, A. (2004). *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Carlino, P. (2003). Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles. *Educere*, 6 (20), 409-420. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/356/35662008.pdf>
- Cassany, D. (1995). *La cocina de la escritura*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- Chien, S. C. (2008). A cognitive analysis of the relationships between Chinese EFL writers' strategy use and writing achievement performance. *Cambridge Occasional Papers in Linguistics (COPiL)*, 3, 44-61. Recuperado de <http://www.ling.cam.ac.uk/COPIL/papers/3-chien.pdf>
- Choi, Y. H., & Lee, J. (2006). L1 use in L2 writing process of Korean EFL students. *English teaching*, 61 (1), 205-255. Recuperado de [http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate\\_61\\_1\\_10.pdf](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate_61_1_10.pdf)
- Chomsky, N. (1999). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Barcelona: Gedisa.
- Cloud, N., Genesee, F., & Hamayan, E. (2000). *Dual language instruction: A handbook for enriched education*. Boston: Heinle & Heinle.

- Congreso de Colombia. (12 de julio de 2013) Ley de bilingüismo. (Ley 1651 de 2013). DO: 48849
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. UK. Multilingual Matters.
- Daller, H. (2001). El desarrollo del bilingüismo: aspectos educacionales. *Revista de educación*, 326, 25-35. Recuperado de: <https://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre326/re32603.pdf?documentId=0901e72b8125db12>
- Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. (2011). *How to Design and Evaluate Research in Education*. USA: McGraw-Hill Higher Education.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32 (4), 365-387. National council of teachers of English. Recuperado de: <https://pdfs.semanticscholar.org/1b87/33d4ead43f5298891eb38608747ace09dfc6.pdf>
- Fukuda, E. (2011). *Relationships of L1 and L2 Reading and Writing Skills*. [Disertación doctoral]. Universidad de Soka, Japón. Recuperado de: [https://www.soka.ac.jp/files/ja/20170429\\_002414.pdf](https://www.soka.ac.jp/files/ja/20170429_002414.pdf)
- García, O. Ibarra, J. & Seltzer, K. (2017). *The translanguaging classroom: leveraging student bilingualism for learning*. Philadelphia, PA: Caslon.
- Hernández, R. Fernández, C. & Baptista, M. (1991). *Metodología de la investigación*. Mexico: Mac Graw Hill.
- Huang, Liang & Dracopoulos (2011). A Study on the Relationship between University Students' Chinese Writing Proficiency and Their English Writing Proficiency. *Canadian Center of Science and Education*. 4 (2), 55-65. Recuperado de: <file:///C:/Users/acerpc/Downloads/10767-32474-1-PB.pdf>.

- Kim, Y., & Yoon, H. (2014). The Use of L1 as a Writing Strategy in L2 Writing Tasks. *Online Journal of Language Studies*, 14(3), 33-49. DOI: <http://dx.doi.org/10.17576/GEMA-2014-1403-03>.
- Kobayashi, H., & Rinnert, C. (2008). Task response and text construction across L1 and writing. *Journal of Second Language Writing*, 17(1), 7–29. Recuperado de: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2007.08.004>
- Kubota, R. (1998). An investigation of L1–L2 transfer in writing among Japanese university students: Implications for contrastive rhetoric. *Journal of Second Language Writing*, 7(1), 69-100. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374398900066>
- Manchón, R., Murphy, L. & Roca J. (2007). Lexical retrieval processes and strategies in second language writing: A synthesis of empirical research. *International Journal of English studies*. 7(2), 149-174. Recuperado de <http://revistas.um.es/ijes/article/view/49041/46911>
- MEN. (2011). *Plan nacional de lectura y escritura de educación inicial, preescolar, básica y media*. Bogotá, Colombia. Recuperado de [http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417\\_base\\_pnl.pdf](http://www.colombiaaprende.edu.co/html/micrositios/1752/articles-317417_base_pnl.pdf)
- MEN. (2016). *Resumen ejecutivo: Colombia en PISA 2015*. Bogotá, Colombia. Recuperado de <http://www2.icfes.gov.co/en/docman/institucional/home/2785-informe-resumen-ejecutivo-colombia-en-pisa-2015>
- O'Shanahan, I., Guzmán, R., & Jiménez, J. E. (2013). Leer y escribir en contextos bilingües. *Revista de Psicología y Educación*, 8(2), 95-112. Recuperado de: <http://ejimenez.webs.ull.es/wp-content/uploads/Leer-y-escribir-en-contextos-biling%C3%BCes.pdf>
- Siguan, M. (2001). *Bilingüismo y lenguas en contacto*. Madrid: Editorial Alianza Ensayo.
- Süskind, P. (1985). *El perfume: Historia de un asesino*. Barcelona: Seix Barral.

- Umbel, V. y Oller, D. (1994). Development changes in receptive vocabulary in Hispanic bilingual school children. *Language learning*, 44(2), 221-242. Recuperado de:  
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-1770.1994.tb01101.x>
- Van Dijk, T. (1997). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Van Weijen, D., Van den Bergh, H., Rijlaarsdam, G., & Sanders, T. (2009). L1 use during L2 writing: An empirical study of a complex phenomenon. *Journal of Second language writing*, 18(4), 235-250. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1060374309000344>
- Yigzaw, A. (2013). Students' first language writing skills and their English language proficiency as predictors of their English language writing performance. *Journal of Languages and Culture*, 4(6), 109–114. [http://www.academicjournals.org/article/article1379497466\\_Yigzaw.pdf](http://www.academicjournals.org/article/article1379497466_Yigzaw.pdf)

## 7 ANEXOS

### 7.1 Anexo 1. Encuesta para caracterizar y delimitar la población

*Apreciado estudiante: La encuesta que usted diligenciará a continuación hace parte de un proceso de investigación que se adelanta en el programa de Licenciatura en Lengua Inglesa de la Universidad Tecnológica de Pereira. Los datos que usted consignará en éste documento serán utilizados con fines estrictamente académicos.*

Ciudad y fecha: \_\_\_\_\_



#### 1. Información personal

Nombre completo: \_\_\_\_\_ . Código: \_\_\_\_\_

Correo electrónico que más utiliza: \_\_\_\_\_

Teléfono: \_\_\_\_\_ Edad \_\_\_\_\_

#### 2. Información asignaturas de Comunicación Oral y Escrita. Marque con una X la opción que corresponda.

##### a. Con respecto a la asignatura de Comunicación Oral y Escrita usted...

...la está cursando por primera vez ☐ ...es repitente ☐ ...la canceló ☐ Otra \_\_\_\_\_

##### b. Con respecto a la asignatura de Inglés Básico usted...

...la está cursando por primera vez ☐ ...es repitente ☐ ...la canceló ☐ Otra \_\_\_\_\_

#### 3. Escriba la nota obtenida en cada asignatura en el primer y segundo parcial.

a. Comunicación Oral y Escrita. Nota primer parcial \_\_\_\_\_ Nota segundo parcial \_\_\_\_\_ No la matriculé \_\_\_\_\_

b. Inglés Básico. Nota primer parcial \_\_\_\_\_ Nota segundo parcial \_\_\_\_\_ No la matriculé \_\_\_\_\_

#### 4. ¿Es usted hablante nativo del español?

SI ☐ NO ☐

#### 5. ¿Cuál fue su formación en inglés previa al ingreso a la Licenciatura en Lengua Inglesa?

- a. ☐ Curso en instituto de inglés
- b. ☐ ILEX
- c. ☐ Estadía en país de habla inglesa
- d. ☐ Clases de inglés del colegio
- e. ☐ Ninguna
- f. ☐ Otra \_\_\_\_\_

#### 6. ¿Cuánto tiempo duró la formación en inglés previa al ingreso a la Licenciatura?

\_\_\_\_\_ años \_\_\_\_\_ meses No recibí formación en inglés \_\_\_\_\_

#### 7. ¿Cuál fue el nivel de inglés estimado que usted alcanzó antes de iniciar los estudios en la Licenciatura?

Básico ☐ Preintermedio ☐ Intermedio ☐ Intermedio alto ☐ Avanzado ☐ Ninguno ☐

#### 8. Indique con una X su disponibilidad de tiempo en las horas de la tarde para la semana del 2 al 4 de diciembre de 2015.

<b>Miércoles 2 de diciembre:</b>	de 2:00 a 4:00pm <input type="checkbox"/>	de 4:00 a 6:00pm <input type="checkbox"/>	Otra _____
<b>Jueves 3 de diciembre:</b>	de 2:00 a 4:00pm <input type="checkbox"/>	de 4:00 a 6:00pm <input type="checkbox"/>	Otra _____
<b>Viernes 4 de diciembre:</b>	de 2:00 a 4:00pm <input type="checkbox"/>	de 4:00 a 6:00pm <input type="checkbox"/>	Otra _____

#### 9. ¿Con cuál de las dos asignaturas tiene usted clase la próxima semana?

Comunicación Oral Escrita ☐ Inglés Básico ☐ Ambas asignaturas ☐ Ninguna ☐



## 7.2 Anexo 2. Transcripciones de los textos en español e inglés

	T1E		T1I
1	El perfume es una historia basada en el personaje	1	The perfume
2	principal Grenouille con una característica	2	This story was based in the main <b>character</b>
3	peculiar, no poseía ningún olor, sin embargo era	3	Grenouille. He had a <b>kinky</b> characteristic and it was
4	quién tenía más desarrollado el sentido del olfato.	4	that he didn't have any odor. However, he was who
5	Él era un hombre feo, jorobado y astuto que sentía	5	had more developed the <b>sense</b> of <b>smell</b> . He was a
6	un gran odio contra todos los seres humanos; por	6	ugly man, <b>he had hunchback</b> but he was very smart.
7	el simple hecho de poseer un aroma. En su	7	He felt a big hate for everybody because they had
8	desmedido odio, decide fabricar el aroma	8	an scent, and he didn't have. In his excessive hate,
9	humano, pero para ello necesitaba la esencia de	9	he decided to make the human odor, but for that he
10	cada persona y se convierte en un asesino en serie.	10	needed the scent of each person. He became in a
11	La mayoría de sus víctimas eran mujeres; la	11	killer. Most victims are women and the way that he
12	manera en la que conseguía la esencia era un poco	12	kill them was terrible. For get the scent, he had to
13	aterradora, primero vigilaba su víctima por tres	13	kill the person and pluck its skin. When he got all
14	días, luego la dopaba y la desnudaba, después le	14	the scent, he put on the final scent and go out to the
15	huntaba una especie de manteca sin olor y las	15	town. When the people realize that he had that
16	envolvía en seda luego procedía a arrancarles la	16	scent, everybody came to him, and they ate him
17	piel y con ella su aroma, hasta obtener la esencia;	17	until disappaer him.
18	la cual vertía en un frasco. Finalmente, logra		
19	llenar su frasco con las mejores esencias; al cabo		
20	de un tiempo procede a hecharse el frasco de la		
21	esencia y en el momento que sale a la calle, la		
22	gente del pueblo no puede evitar su aroma; y una		
23	multitud atraída por su aroma, deciden comérselo		
24	hasta no dejar rastro de él.		
25			

	T2E		T2I
1	“Le Petit Prince” es un clásico de la literatura,	1	“The Little Prince” is a classic book by the french
2	escrito por el francés Antoine de Saint Exupéry.	2	writer, Antoine de Saint Exuéry. This is an
3	Esta es una historia llena de aventura a través de	3	adventure story in which the main character, a little
4	la que el personaje principal, un niño, nos enseña	4	boy, tells us about <b>values</b> and makes us think about
5	valores y nos hace reflexionar sobre la vida	5	adults' life.
6	adulta.	6	The plot begins when the writer was lost in a desert.
7	La historia comienza cuando el escritor se	7	There, suddenly shows up a little prince asking
8	encontraba en un desierto. Allí aparece	8	<b>insistently</b> for a drawing of a <b>lamb</b> .
9	repentinamente un pequeño príncipe que insiste	9	From that moment, begins a friendship between the
10	en que necesita un dibujo de un cordero. A partir	10	writer and the little prince who tells him that he
11	de este momento comienza <b>una amistad entre el</b>	11	comes from another planet with barely the site of a
12	<b>narrador y el principito</b> , el cual le cuenta que	12	house in which he has a flower that he cares about
13	viene de un planeta lejano del tamaño de una casa	13	and protects from all type of danger, but he has to
14	y en el que tiene una flor que cuida de todo	14	leave it alone to go visiting several planets.
15	peligro, pero que debe abandonar para emprender	15	During this voyage, the character meets people of
16	un viaje por diversos planetas.	16	all kinds, drunks, busynessmen, writers, etc, to
17	Durante el viaje nuestro personaje se encuentra	17	which he asks a lot of questions. The last planet he
18	con personas de toda clase, bebedores, hombre de	18	visits is the Earth. This one amazes him by its
19	negocios, escritores etc, a los cuales interroga	19	extension, but at the same time, he gets

20	insistentemente.	20	disappointed for not finding any person, only some
21	El último planeta que <b>el principito visita</b> es la	21	animals like a snake and a fox.
22	tierra, del cual queda sorprendido por su		
23	extensión, y a la vez desepsionado por no		
24	encontrar personas (aunque se hace amigo de un		
25	zorro y una serpiente)		
26	Finalmente, <b>el principito descubre</b> al narrador, al		
27	cual le cuenta acerca de su viaje, sus reflexiones,		
28	el amor hacia su flor, sus preocupaciones etc,		
29	hasta que una mañana el personaje desaparece.		
30			

	T3E		T3I
1	Memorias de un músico	1	Musician memories
2	Libro escrito de manera biográfica para el músico	2	Book that talk about Wsladyslaw Szpilman who
3	Wsladyslaw Sapilman, pianista polaco	3	was a <b>polish</b> musician that survive to the nazi
4	superviviente del holocausto nazi en la segunda	4	holocaust.
5	guerra mundial.	5	The story begin with Wsladyslaw Szpilman a
6	Wsladyslaw Sapilman fue un pianista polaco de	6	<b>jewish</b> pianist born in Varsovia. he worked in a
7	ascendencia judía quien trabajaba para una	7	radio station when it all start. the family of Wslady
8	estación de radio en Varsovia. Él y su familia	8	(how all your friends call him) were jewish. they
9	empiezan a sufrir la crueldad de la ocupación nazi	9	were started to live the war injustices, and they
10	en polonia, perdiendo así, su trabajo, su dinero y	10	were obligated to leave their home, their things and
11	sus pertenencias. A medida que la historia avanza	11	their money. while the story advance, Wslady and
12	Wslady (como lo llamaban su familia y amigos)	12	his family were <b>locked</b> in a neighborhood in the
13	conoce a una talentosa cellista con la cual crea una	13	center of varsovia. this neighborhood were
14	linda amistad. En el avance de la guerra se obliga	14	<b>surrounded</b> by walls. Wslady escapes from there
15	a los judíos a vivir en un barrio encerrado por	15	and talk with an old friend that he had. this girl
16	muros en el centro de varsovia. Antes de este	16	helped Wslady bringing him food And coat until
17	suceso, un amigo de la familia quien fuera lider	17	the nazi government found that had jewish on the
18	de la policía judía, le ofrece la oportunidad a	18	building then they <b>ordered</b> to demolish it. Sapilman
19	Wslady y su hermano de entrar en ella y salvar a	19	escapes again and lived in the <b>rubble</b> of war until
20	su familia, pero estos se niegan pues el trato de la	20	he found a German officer who help him during the
21	policía hacia los judíos era horrible. Wslady es	21	end of the war.
22	enviado a un campo de concentración y separado		
23	de su familia, donde es obligado a trabajar y muy		
24	maltratado. En este punto Sapilman toma contacto		
25	con su amiga cellista e idea un plan para escapar		
26	del campo de concentración y consiguiendo así,		
27	encontrarse con ella quien lo ubica en un		
28	apartamento antiguo de su propiedad. Wslady		
29	pasa un tiempo allí, con su amiga llevandole		
30	comida, hasta que el gobierno nazi se da cuenta		
31	que en este edificio se esconden judíos y decide		
32	demolerlo. Sapilman logra escapar, viviendo en		
33	los escombros de la guerra, en pleno invierno y a		
34	puertas del fin de la guerra se encuentra con un		
35	soldado alemán (Wilm Hosenfield) quien el creyó		
36	que iba a asesinarlo, pero por el contrario le dio		
37	comida y abrigo hasta el fin de la guerra, donde		

38 39 40 41	fue rescatado por un pelotón ruso. Wsladyslaw Sapilman murió el 6 de julio del 2000 a los 88 años.		
----------------------	--	--	--

	T4E		T4I
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32	<p>“Once Minutos”</p> <p>Este libro trata de una joven llamada María nacida en brasil, que cuando era una adolescente dio su primer beso, tan grande fue lo que sintio que era un logro, entonces empezo su vida sexual, un tiempo despues Maria decide buscar nuevas experiencias y es entonces cuando viaja a Río de Janeiro, donde conoce a un hombre que la elogia por su belleza y le promete fama y dinero; es asi como Maria llega a Suiza a trabajar como bailarina, pero al ganar tan poco dinero, se vuelve prostituta.</p> <p>Al poco tiempo se vuelve la mujer más cotizada por los hombres en “Copa cabana” el lugar donde ejercia como prostituta; de esta manera empieza a ganar más dinero y a ahorrar para volver a brasil con sus padres.</p> <p>En su instancia en aquel pais María conoce a un hombre cuyo nombre es Ralf, del cual se enamora y con el cual inicia una relación sentimental que iba mas haya del placer sexual o incluso del dolor fisico placentero que se provocaban y el tan esperado “orgasmo” que María nunca pudo tener con otro hombre, pero que Ralf provoco en ella, es entonces cuando María conoce los “Once minutos” que dura una relación sexual.</p> <p>Llega el día de volver a brasil y Maria decide hacerlo sin Ralf, pero el va en busca de ella y recrea algunas frases de la pelicula favorita de ella, cuando la escucha y lo voltea a ver a Maria decide quedarse con el.</p>	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22	<p>“Once minutos”</p> <p>This book it’s about a young woman called María, who was born in Brazil. When she was a teenager she kised a boy, and since then she felt fulfilled, as if it were an achievement.</p> <p>Since then she star to searching a new experiences, so she decides travel to “Rio de Janeiro”. Where a man promises she a lot of money and fame. So Maria travel to Suiza, and work as a dancer, but she did not make much money so she becomes prostitute.</p> <p>As soon she becomes listed for the men, this form she desire more money, and save it for travel to brazil to see their parents.</p> <p>In this country, Maria is fall in love a man who begins a romance in this relationship the sex was important, but the physical pleasure was more important to then while Maria has an orgasm, and it is she known “los once minutos”</p> <p>One day Maria decides go to brazil without he, but he decide seach she and they decide stay togeter.</p>

### 7.3 Anexo 3. Formato para la elaboración de textos en L1

**Nombre completo:**\_\_\_\_\_. **Fecha:**\_\_\_\_\_.

**Edad:**\_\_\_\_\_. **Género:**\_\_\_\_\_ **Hora de inicio:**\_\_\_\_\_ **Hora en que termina:**\_\_\_\_\_

**Instrucción:** Elabore el resumen de un libro que usted se haya leído recientemente, con una extensión de 180 a 250 palabras. Considere los siguientes aspectos en la escritura del resumen:

1. Escriba el borrador del resumen en una hoja diferente. Usted cuenta con 30' para hacer esta parte.
2. Escriba la versión final en este documento. Usted tiene 20 minutos para hacer esta parte.
3. Utilice lapicero en la escritura de la versión final del resumen.
4. Asegúrese de escribir legiblemente.
5. Revise elementos formales (uso de mayúsculas, comas, puntos, construcción de oraciones, etc.)

[illegible]

**Yo, \_\_\_\_\_, con identificación número \_\_\_\_\_, autorizo el uso de la información escrita en este documento para que sea utilizada con fines de investigación y de publicación. Firma: \_\_\_\_\_.**

## 7.4 Anexo 4. Formato para la elaboración de textos en L2

**Full Name:**\_\_\_\_\_.

Date:\_\_\_\_\_.

**Age:**\_\_\_\_\_. **Gender:**\_\_\_\_\_ **Starts at:**\_\_\_\_\_ **Finishes at:**\_\_\_\_\_

**Instruction: Write a summary of a book you recently read in about 180 to 250 words. Consider the following aspects:**

- 1. Write the draft in a different sheet of paper. You have 30 minutes for this part.**
- 2. Write the final version on this paper. You have 20 minutes.**
- 3. Use pen to write the summary.**
- 4. Make sure your handwriting is clear.**
- 5. Check form (use of capital letters, commas, periods, sentence construction, etc.)**
- 6. You can use a dictionary only for unknown words. Circle the words you look up.**

This image shows a single page of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page, leaving small margins at the top and bottom. There are no vertical margin lines, text, or other markings on the page.

Yo \_\_\_\_\_, con identificación número \_\_\_\_\_, autorizo el uso de la información escrita en este documento para que sea utilizada con fines académicos y de publicación. Firma: \_\_\_\_\_.

## **7.5 Anexo 5. Entrevista semi-estructurada**

¿Hace cuánto cursó usted las materias de Comunicación Oral y escrita e Inglés básico?

¿Cursó usted estas materias durante el mismo semestre?

¿Cuántas veces cursó cada materia?

P1. En una escala del 1 al 10, ¿cómo calificaría su habilidad para escribir textos antes de cursar las dos materias mencionadas? Explique su calificación

P.2. En una escala del 1 al 10, ¿cómo calificaría su habilidad para escribir textos después de cursar las dos materias mencionadas? Explique su calificación

P.3. ¿Qué estrategias aprendió a utilizar en dichas materias para escribir textos tanto en español como en inglés?

P.4. ¿En cuál lengua cree usted que escribe mejor? ¿Por qué?

P.5. ¿Qué procedimientos utiliza usted para escribir textos en español y en inglés? ¿Los usa usted en ambas lenguas indiscriminadamente o algunos son particulares para cada lengua?

Al realizar el resumen de un libro en español:

¿Acerca de cuál libro hizo el resumen? ¿En qué lengua lo leyó?

P.6. ¿Qué estrategias de escritura utilizó para escribir el resumen?

P.7. ¿Qué conocimientos aprendidos en los cursos de COyE e IB puso en práctica para escribir el resumen?

P.8. ¿Qué dificultades tuvo al momento de escribir el resumen?

Al realizar el resumen de un libro en inglés:

P.9. ¿Por qué decidió escribir el resumen en inglés acerca del mismo libro del cual escribió en español?

P.10. ¿Utilizó las mismas estrategias de escritura aplicadas en el resumen en español? ¿Cuáles?  
¿Por qué?

P.7B ¿Qué conocimientos aprendidos en los cursos de COyE e IB puso en práctica para escribir el resumen?

P.8B ¿Qué dificultades tuvo al momento de escribir el resumen?  
(Mostrando los textos)

P.11. ¿Cuál texto les llevó más tiempo elaborar? ¿Por qué?

P.12. ¿Por qué un texto es más extenso que el otro?

P.13. ¿Por qué utilizó algunas palabras del español en el resumen escrito en inglés?

P.14. ¿Por qué cree que ambos textos son tan similares en estructura textual y vocabulario?

P.15. (¿Utilizó el mismo borrador para escribir ambos textos?)

P.16. ¿Por qué organizó los textos de la manera que lo hizo?

P.17. ¿Por qué utilizó las mismas palabras para referirse a los personajes del libro resumido?

P.18. ¿Qué hizo usted para evitar que esa repetición fuera más frecuente?

P.19. ¿Por qué utilizó frecuentemente palabras generalizadoras en los textos en inglés?

P.20. ¿Qué hizo usted para que el texto mantuviera una secuencia coherente y no se saliera del tema principal?

## 7.6 Anexo 6. Segmentos de entrevista

**P1E1.** [...] no me daba cuenta de muchas cosas que ahora ya sé. Como la oración principal que siempre va al principio de cada párrafo, que es lo que va a indicar qué es lo que dice el párrafo [...]. Y después de una... y después de una principal siguen otras que las soportan y que la explican, que ya serían como los ejemplos, y todo eso.

**P1E3.** “[...] para la puntuación normalmente no era la correcta, o sea... sufría de lo que se llama el comismo, no utilizaba puntos seguidos, a toda hora utilizaba comas”.

**P2E1.** “[...] faltan muchas cosas por mejorar, pues yo creo que en cuanto a la cohesión o la entendida del mensaje”

**P2E4.** “[...] a veces como que las ideas no encajan bien; no hay formas de escribir como que puedan cambiar, entonces no me considero muy buena todavía en eso”

**P2E4.** “[...] todavía me hacen falta aprender cosas en inglés, por ejemplo, me falta algo de vocabulario, cosas así.”

**P3E1.** “[...] en los de inglés, aprendí a reconocer la topic sentence, support sentence, point sentence, todos los detalles de las oraciones; cuando eran compound, complex o cuando era simple. Y en español exactamente lo mismo, porque gracias a la estructura en inglés también me di cuenta en español cuando se trataban de esas mismas oraciones, ya las podía reconocer, y ya sabía cuándo iba una coma y cuando no, cuando va un punto y coma, cuando va un punto seguido, punto aparte, y por qué van.”

**P3E2.** “[...] los textos hay que empezar a escribirlos como por partes. Entonces uno primero puede copiar las ideas en un papel, puede ser en cualquier parte que estén, que no se les vaya a olvidar, entonces luego empezará a organizar las ideas y ponerle otras ideas que la sustenten, y es como un proceso que uno tiene que ir haciendo; varias correcciones, hasta ya tener el texto final. [...] en inglés básico es prácticamente lo mismo, pero es más difícil porque hay que revisar cosas de gramática, que esto no está pues muy bien sellado. Tiempos verbales; hay que revisar mucho eso varias veces antes de entregar un texto.”



**P3E3.** “Las puntuaciones, la del uso de conectores que generalmente era muy... muy plano el texto, o sea no utilizaba comparaciones, era muy plano, sobre todo eso”

**P3E4.** “[...] por ejemplo lo del vocabulario, se aprenden nuevas cosas tanto en inglés como en español. [...] Como tener en cuenta también, digamos, las palabras que se escriben en español y en inglés parecido. Que a veces significan lo mismo pero que otras veces no. Esa podría ser una estrategia como que lo que más me acuerdo.”

**P5E1.** “En inglés...tengo en cuenta todos los aspectos sobre la gramática y las *introducing sentences*, todas las *sentences* que vimos, los *subordinator*, y todo, también sobre la gramática y la puntuación.”

**P5E2.** “Sí.... pues... primero, sí... pensar las ideas y organizarlas, y ya cuando uno tiene ya las ideas sobre las que va a hablar, empezar a escribir el texto y [...] **Entrevistador:** *Y [...] eso que me acaba de decir ¿lo hace solo en español o en inglés o lo hace en ambas?* Sí, eso, en ambas. Sí, en ambas.”

**P6E1.** “Claro, primero, pues recordé la historia en su totalidad antes de comenzar a hacerlo, luego lo dividí en etapas, que como fue pasando la historia, y coloqué las más relevantes porque, pues, no me podía extender tanto, y eso fue lo que hice.”

**P6E2.** “No, pues, primero, pues, eh... seleccionar el libro, buscando a ver sobre que iba a escribir. Entonces escogí ese que era como el último que había leído, y no, y empecé más o menos como... con la misma secuencia que tiene el libro, empezando a escribir como empieza el libro, como por la secuencia, como describiendo las escenas más importantes del libro.”

**P7E1.** “Ehmm...Pues tuve en cuenta la gramática de la puntuación, y yo creo que... nada porque en realidad fue muy corto lo que hice con el resumen.”

**P7E3.** “Traté de hacerlo lo mejor que pude con lo de la puntuación, traté de fijarme en la ortografía y seguir los pasos que aprendimos para hacer resúmenes en la clase de comunicación.”

**P7BE3.** “De inglés básico traté de aplicar todo lo que habíamos aprendido, pues de los tiempos verbales, hasta lo que habíamos visto también en pre - intermedio en el momento que hicimos la prueba. Y de comunicación oral y escrita lo mismo [...]”

**P7BE3.** “[...] claro que no sé... pues hasta ahora la puntuación que hemos visto en inglés básico no ha sido tan parecido a la que vimos en comunicación oral y escrita, no sé si porque la de comunicación oral y escrita por el hecho de que hablamos español sea un poquito más avanzada”.

**P7BE3.** “En inglés utilizamos mucha puntuación, o sea, las oraciones siempre terminan en punto mientras que, en español, pues lo que vimos, necesariamente no. O sea, por ejemplo, el uso del punto y coma en inglés por ahora no lo hemos visto muy bien, que es en las frases conectoras. En español sí, entonces, lo que significa el punto y coma fue más continua en español que en inglés.

**Entrevistador:** *Y ¿Lo aplicaste?*

Si, en inglés pues como hemos visto oraciones más simples, entonces casi todas terminan en punto, algunas terminan en punto y coma...”

**P8E2.** “No pues a veces cuando... como a veces como la falta de vocabulario que uno repite mucho la misma palabra. Sí, esa es como la principal dificultad que yo veo”.

**P8E4.** “Creo que pudo ser a veces también como encontrar el conector perfecto como para unir las ideas. Ahora [pues] que tuve la oportunidad de volver a leer el texto [como que] me di cuenta de que utilizaba palabras como que, que no eran las adecuadas o como que partía el texto; no se seguía como una relación.

**Entrevistador:** *¿Cómo así que partías el texto? Explícame mejor eso.*

Es decir, como que las ideas no, no se unían. No, mejor dicho, como no se separaba una idea de la otra entonces había como un espacio ahí como que no permitía a veces como entender muy bien el texto. Eso es como lo que yo noté.

**Entrevistador:** *Ah ok.... ¿Como que hablabas de dos cosas diferentes o como que no encontrabas la forma de unir las?*

Si como dos cosas al mismo tiempo, pero no había como con una relación o una conexión.

**Entrevistador:** *Ah ok perfecto. ¿Pero sí te habían enseñado eso en comunicación oral y escrita, cómo enlazar las ideas, o no?*

Sí. En ese momento como que no lo apliqué.”

**P10E1.** “Y en la estructura, pues, lo único que cambié fueron lo de las oraciones que puse *complex* y *compound* y simples también.”

**P10E1.** “Las palabras que me hacían falta las busqué en el diccionario, y las agregué.”

**P10E2.** “Hummm... no, no sé, pues usar mucho gramática y eso y vocabulario, buscar sinónimos para no repetir palabras y... Pues cuando yo lo escribí, algunas palabras que yo no conocía, las busqué en el diccionario.”

**P10E4.** “Sí hice como un texto porque, bueno, un borrador, porque no estaba como muy segura de lo que estaba escribiendo. Cuando fui a hacer el texto en inglés sí como que lo vi. Lo tenía en español, pero, pues lo leí, no me fijé, o no me basé muy exactamente como en lo que decía ahí, sino más bien como releí lo que ya había hecho y ya.”

**P14E3.** “O sea, cuando yo escribí este en español, no, o sea, hace mucho tiempo había leído el libro, no lo había vuelto a leer y no había vuelto a ver la película. Y.... este, pues yo cuando recuerdo las cosas, a mí, mi memoria es muy buena, tiene un buen largo, un largo plazo, pues de recuerdo, entonces cuando ya tocó escribir el de inglés todavía tenía casi que toda la historia en mi cabeza, porque me gustaba mucho, porque fue hace poco, entonces pues prácticamente si fue traducir lo que tenía fresco. De hecho, en este no hice, no hice borrador.”

**P17E1.** “[...] muchas veces la persona que lo lee no tiene idea de quién es el personaje o de que se trataba la historia entonces lo que quise hacer fue como contextualizar a la persona que lo leyera para que así se dieran cuenta quien era él, cómo era y qué hacía y por qué hacía lo que hacía”

**P18E1.** Eh... pues yo usé los... erm... la mayoría de sinónimos que encontrara y que supiera, los puse para que no fuera tan repetitivo [...] traté de buscar los sinónimos más precisos que la persona pudiese entender qué era lo que yo estaba hablando [...] Utilicé los sinónimos como ya te había dicho y en inglés algunos no me los sabía entonces los busqué, porque no quería colocar siempre la misma palabra.

**P18E4.** “Si, digamos que a veces traté de buscar como el sinónimo para no copiar exactamente, traté de buscar en algunas ocasiones un sinónimo o algo así, pero a veces como que no lo encontraba, no encontraba como uno que me dijera o que me quisiera decir exactamente lo mismo sin que me cambiara mucho la idea. Y cuando no los

encontrabas ¿qué hacías? ¿Repetías? Ponía el mismo.”

**P20E3.** “Después de tener los puntos claves inhibidos, traté de unirlos en el texto. [...] Como este los tenía en la cabeza, traté de unirlos mentalmente en español y luego los traduje en inglés, [...] o sea fue manteniendo, manteniendo la idea en la cabeza.”

**P20E3.** “Pues por ejemplo una de mis estrategias para eso es mantener el nombre de la persona, del personaje principal, porque de pronto si en una parte que no está el nombre se desvía, cuando vuelve y lee el nombre se ubica de nuevo, muy fácil, o sea ya, ya tiene, es un punto de referencia, el personaje principal que es la base de la historia, entonces cuando vuelve y lee, si de pronto en alguna parte se perdió vuelve y lee, vuelve y se ubica”.